

Universidade de Brasília  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura

Maria Clara do Bú Araújo

**Il était une fois... a literatura de expressão francesa no ensino precoce**

**Brasília – DF**

**2017**

Universidade de Brasília  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura

MARIA CLARA DO BÚ ARAÚJO

**Il était une fois... a literatuta de expressão francesa no ensino precoce**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Literatura, sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis.

**Brasília – DF**

**2017**

ARAÚJO, Maria Clara do Bú. **Il était une fois... a literatuta de expressão francesa no ensino precoce.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Literatura.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis- TEL/ PósLit/UnB  
Orientadora

---

Prof. Dr. Rogério Lima – TEL/PósLit/Unb  
Examinador- Membro Interno

---

Profª. Dra. Dora François- Université de Nantes  
Examinador- Membro Externo

---

Prof. Dr. André Luis Gomes – TEL/ PósLit/UnB  
Examinador - Suplente

## Agradecimentos

A meu Deus pelo dom da vida e à Santa Clara por sempre iluminar meus caminhos.

Aos meus pais, Francivaldo e Socorro, meus irmãos, Matteus Henrique, Maria Luiza e Maria Isabel que sempre presentes, mesmo quando não fisicamente, me apoiam e desejam minha felicidade.

À Gilberto César por seu amor, amizade, compreensão, por sempre me instigar a ser melhor e por não me deixar desistir face às dificuldades.

A toda minha família por terem me ensinado desde cedo os valores da vida e a amizade verdadeira acima de tudo.

À minha tia Rejane Tito pelas suas iniciais sugestões de leitura, toda a minha inspiração.

À Lucélia e toda sua família por sempre estar de braços abertos e por me acolherem, sobretudo, quando a saudade dos meus doe um pouco mais.

Aos meus professores da Universidade Federal de Campina Grande - Hélder Pinheiro, José Mario, Marta Nobrega, Antônio de Moraes- por terem me iniciado nas reflexões literárias.

Às minhas professoras Josilene Pinhiero-Mariz, Sanatana Meira Ramos, Carmem Verônica por todo conhecimento compartilhado e por toda a amizade, que mesmo longe fisicamente estarão sempre em mim.

À minha orientadora, Profª. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, pela confiança, pela sua amizade, pelas discussões proporcionadas, pela sua compreensão e apoio durante essa caminhada.

Aos meus professores da UnB, Adriana Santos Corrêa e Rogério Lima por me reaproximarem da literatura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a minha pesquisa, essencial a minha dedicação.

Às minhas sempre amigas- Nathalie, Viviane, Ana Paula, Ralline (in Memoriam), Carol Coeli, Janaina, Ribamar -, que tanto me fazem falta, pela amizade verdadeira de tantos anos.

Aos meus novos amigos- Jaqueline, Mônica, Jorge, Andreza- por não me fazerem esquecer que ainda há amizade sincera.

## Resumo

ARAÚJO, Maria Clara do Bú. **Il était une fois... a literatuta de expressão francesa no ensino precoce.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, no dia 20 de abril de 2017. Orientadora Maria da Glória Magalhães dos Reis.

Nesta pesquisa propomos Orientações Didáticas Reflexivas (ODR's) para contos de expressão francesa no contexto da educação infantil, a fim de comprovar que a experiência de leitura literária deste tenra idade, instiga a formação subjetiva, a alteridade e a vivência com a literatura. Para tanto, apresentamos a leitura performática dos contos em francês, como um meio, dentre os possíveis, de atrair a atenção das crianças para o narrado, favorecendo, a nosso ver, a experiência de leitura. Refletiremos, inicialmente, acerca da literatura, de sua relação com o ensino, da leitura dramática e como a prática pedagógica se apresenta como aspecto relevante, na relação afetiva com a literatura. Em seguida, serão apresentadas as ODR's para os contos selecionados, com a descrição e reflexão da aplicação de uma dessas.

**Palavras-chave:** literatura, formação subjetiva, alteridade, leitura literária, leitura performática, ensino de FLE

## **Abstract**

ARAÚJO, Maria Clara do Bú. **Il était une fois...the french literature expression in the early learning.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, no dia 20 de abril de 2017. Orientadora Maria da Glória Magalhães dos Reis.

In this research we propose Reflective Didactic Orientations (RDO's in Portuguese DOR's- Orientações Didáticas Reflexivas) for French tales expression in the context of childhood education, in order to prove that the literary reading experience of this early age instigates subjective formation, alterity and experience with literature. For this, we present the performative reading of the French tales, as a means, among the possible ones, of attracting children's attention to what was narrated, favoring, in our view, the reading experience. We will initially reflect on literature, its relationship with teaching, dramatic reading and how pedagogical practice presents itself as a relevant aspect in the affective relationship with literature. Then, the RDO's will be presented for the selected tales, with the description and reflection of the application of one of these.

**Keywords:** Literature, subjective formation, alterity, literary reading, performance reading, FLE teaching

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	8
<b>Capítulo 1: As primeiras reflexões</b> .....	12
1.1.A Literatura.....	12
1.1.1. A Literatura Infantil.....	25
1.2.A Experiência Literária e a Formação Humana.....	31
1.3.A Literatura e as Práticas Teatrais.....	35
<b>Capítulo 2: A Literatura em Sala de Aula</b> .....	38
2.1. As Representações da Literatura.....	39
2.2. A Literatura e o Ensino.....	46
2.3. A Experimentação Literária em Sala .....	51
<b>Capítulo 3: As Práticas de Leitura no Ensino Precoce</b> .....	55
3.1. A Leitura Literária e a Afetividade.....	61
3.2. O Ensino de FLE para crianças e a Literatura.....	64
3.3. A Leitura Dramática: a Oralização dos Contos.....	67
<b>Capítulo 4: As Propostas de Leitura Literária</b> .....	71
4.1. As Orientações Didáticas Reflexivas.....	73
4.2. Il Était Une Fois.....	79
4.2.1. O Clássico de Charles Perrault.....	80
4.2.2. O Conto d’alhures.....	82
4.2.3.. O conto em sua versão francesa.....	83
4.3. A Experiência Literária.....	84
4.3.1. Le Bonohomme de Pain d’Épices.....	87
<b>Considerações Finais</b> .....	91
<b>Referências</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

A literatura e sua experiência de leitura permite descobrir, vivenciar e refletir acerca de si e do Outro, nos formando crítica e humanamente. Os acontecimentos escritos, no momento da leitura, são vivenciados, mesclamos, com o narrador e as personagens, nosso olhar e sentimentos e nos tornamos um só. Passamos a conviver com contradições, imposições, com o oposto, com as injustiças, mas também com os finais felizes, com a doçura e a calma de um amor ou os delírios de uma paixão. Consoantes a essa perspectiva, a vivência com a literatura aguça nosso olhar, nossas emoções, nossa compreensão. Vemos o Outro, não como um objeto, ou uma representação, mas como um sujeito que deve ser ouvido; passamos a enxergá-lo e buscamos compreendê-lo.

Ouvir, compreender, conviver, o Eu e o Outro são palavras de ordem, nesse momento em que o mundo se reconfigura (geográfica, histórica, social, política e culturalmente) mais uma vez. Nesse contexto de globalização, o acesso à informação tem resultado em uma “formação” fragmentada, por inúmeras vezes, superficial e excludente. Não buscamos entender, não procuramos a origem e acabamos por reproduzir identidades e discursos injustos.

Nesse cenário, enquanto futuros formadores, devemos buscar uma prática pedagógica que instigue a alteridade dos educandos, que estimule a elaboração de um pensamento crítico, que o torne um ser humano. Construção de muros, travessias mortais, separação de famílias, a exclusão do Outro são realidades, injustas em muitos casos, e por isso deve estar presente na prática pedagógica.

Os discursos autoritários, a falsa impressão que o idioma falado ou o local que nascemos nos tornam superiores e, quando, considerados inferiores devemos nos anular, esquecer o que nos constituem para sermos, só assim, aceitos devem ser revisitados.

As crianças de hoje devem ser instigadas, desde o início de sua vida, a alteridade, a ver e sentir o Outro, a compreender e respeitar as diferenças, a enxergar um mundo plural, onde somos todos iguais. E, essa formação reflexiva, subjetiva, conseguiremos com a experiência da literatura, com a vivência com as artes.

Respalhada por tais concepções e inquietações, a presente pesquisa tem como objetivo a elaboração de Orientações Didáticas Reflexivas<sup>1</sup> de contos literários para criança, no contexto ensino de língua francesa. Propomos que contos em francês sejam lidos dramaticamente, a fim de instigar a experiência das crianças com a literatura desde tenra idade e estimular a vivência literária.

Não temos por intenção apresentar uma prática de leitura como a única ou a melhor possível, mas refletir acerca da importância da experiência literária enquanto uma possibilidade de abertura dos pequenos a um novo mundo e como esta favorece uma formação subjetiva, humana e, ao mesmo tempo sensível ao Outro e às diferenças. E, nesse sentido, a leitura performática dos textos literários como um meio, dentre os possíveis, de atrair atenção das crianças para o narrado.

Para tanto, dentre as inúmeras manifestações literárias, escolhemos os contos literários de origem francesa, francófona, e escritos em francês, com as histórias do escritor francês Charles Perrault, com contos de origem africana e com o conto de origem inglesa, respectivamente. A escolha do gênero conto justifica-se por esse ser uma narrativa curta, que permite a leitura dramática, por ser uma prática social da linguagem do cotidiano das crianças e pela possibilidade de conhecimento prévio desse gênero literário em língua materna, o que, a nosso ver, facilitará a interação entre as crianças e a literatura em língua estrangeira.

Acreditamos que as crianças, mesmo sem dominar o léxico e as estruturas da língua necessárias para a compreensão, conseguirão construir um sentido para a história narrada, serão sensibilizados por essa e experimentarão a leitura literária, abrindo-se, assim, para si mesmo e para Outro. Mostraremos, conseqüentemente, a leitura literária enquanto experiência essencial à formação subjetiva e a leitura dramática como uma prática que instiga essa interação com o texto.

Ao estudar *Il était une fois... a literatura de expressão francesa no ensino precoce*, nossa hipótese é que - através de uma prática pedagógica lúdica, afetiva e de ODR's que contemplem a imaginação e busquem a sensibilização- as crianças, mesmo sem dominar o léxico e as estruturas da língua, conseguirão, recorrendo a leitura performática, ser tocadas pela experiência da leitura literária, construindo um significado para a história.

---

<sup>1</sup> Doravante ODR's, as mesmas serão explicadas detalhadamente no Capítulo 4

Na busca de confirmarmos tal hipótese, levantamos alguns questionamentos iniciais: Como abordar a literatura no ambiente escolar a fim de permitir a fruição? Essa prática instigará a alteridade? Tal prática se altera quando pensamos no ensino de língua estrangeira na educação infantil? Quais os aspectos relacionados aos procedimentos teóricos metodológicos adotados favorecem a experimentação do texto?

A fim de responder a estes questionamentos, a pesquisa tem como objetivo geral:

- a. Elaborar ODR's, para os contos literários escolhidos, adotando a leitura performática como prática que cria um ambiente lúdico e afetivo, instiga a experimentação da leitura literária, a formação subjetiva, a abertura o Eu para o Outro e despertando, a criança, para uma vivência com a literatura.

Como objetivos específicos, interessa à pesquisa:

- a. Refletir sobre a Literatura, relacionando-a às noções de alteridade, de experiência subjetiva;
- b. Identificar as representações, construída socialmente, da Literatura e como essas determinam sua abordagem no contexto escolar;
- c. Verificar se a literatura favorece a abordagem lúdica da língua, instigando a criação de laços afetivos entre as crianças, entre a criança e a literatura e entre a criança e língua.

A relevância da pesquisa aqui proposta está, sobretudo, na necessidade de vermos a literatura como essencial na formação subjetiva, na abertura para o Outro, no ver, no sentir e na construção de olhar crítico e compreensivo. Bem como, de repensarmos a relação da literatura com o ensino, na nossa realidade a educação infantil, e a elaboração de ODR's que busquem uma vivência com o literário, uma vez que essa realidade vem sendo uma preocupação constante de professores e especialistas.

Esperamos que, ao final da nossa pesquisa, possamos comprovar a viabilidade do texto literário em sala de aula na formação e sensibilização das crianças instigando uma vivência da alteridade, através da prática da leitura performática.

Por conseguinte, a presente pesquisa, encontra-se estruturada em quatro capítulos. Inicialmente, é feita uma abordagem reflexiva sobre a literatura, a literatura infantil e sua importância para a formação humana. Acreditamos que a mesma é essencial, visto que tal discussão embasará a prática de leitura e as orientações didáticas reflexivas apresentadas.

Em seguida, no capítulo 2, apresentamos a relação entre a literatura e o ensino. Para tanto, primeiro, recorreremos às representações identitárias da literatura, as relações de poder presentes em seus discursos e como estas orientam, por vezes de forma

excludente, a vivência com a literatura. Tais reflexões serão respaldadas nas leituras dos filósofos tais como Sigman Bauman e Antônio Candido, entre outros. Ainda nesse capítulo discorreremos acerca da arte literária no ambiente escolar e como a prática pedagógica se apresenta como fundamental na experimentação.

Na terceira parte, apresentamos as teorias voltadas para as práticas teatrais da literatura, com a leitura performática dos textos. Recorreremos a Paul Zumthor e suas reflexões sobre a experiência da palavra oralizada provocada na e pela leitura. As leituras de Elie Bajard, por sua vez, justificam a escolha da oralização dos contos como prática de leitura coerente à educação infantil, tanto pelo não domínio da linguagem escrita pelas crianças quanto como prática que instiga a atenção e o envolvimento e como essas permitem uma ligação mnemónica afetiva com a literatura, contemplada em Henri Bergson e Maurice Blanchot.

No quarto capítulo, deteremos nossas atenções para as orientações didáticas reflexivas. A princípio, contemplaremos os documentos oficiais que regulamentam e orientam a prática pedagógica, para em seguida, apresentamos nossa concepção de orientações didáticas reflexiva. Haverá, ainda, a apresentação das ODR's para os contos, bem como o relato e a reflexão da aplicação da ODR do conto inglês, em sua versão francesa, *Le Petit Bonhomme de Pain d'Épices*.

# I

## As Primeiras Reflexões

No presente capítulo, discorreremos sobre a concepção de literatura, da literariedade, e da relação entre a arte literária e a alteridade. Questões tais: “O que é Literatura?”, “Para que serve?”, “Qual o seu lugar no século XXI?” são algumas das indagações que orientaram e orientam as discussões acerca desse tema e serão, também, nossas questões norteadoras. Além dessas, ressaltamos a necessidade de pensarmos na literatura como formadora da subjetividade e instigadora da alteridade, do conviver e do respeitar o Outro.

Nossas reflexões não visam a responder às questões acima, mas sim apresentar, a partir delas, uma perspectiva teórica da literatura enquanto experiência a ser vivida. Para tanto, o presente capítulo está estruturado nos seguintes tópicos: “A Literatura”, com o subtópico “A literatura infantil”, “A experiência literária e a formação humana” e “Literatura e as práticas teatrais”.

Inicialmente, apresentaremos as reflexões do teórico Terry Eagleton, no que se refere à literatura, para, posteriormente, abordarmos a literatura enquanto experiência, fruição e formação subjetiva, fundamentada, sobretudo, em Barthes, Candido, Calvino Compagnon e Todorov.

### 1.1. A LITERATURA

Ao refletirmos acerca da literatura, faz-se necessário, inicialmente, abordarmos as tentativas de definições que sempre instigou esse conceito. Para Terry Eagleton (2006), construídas a partir de uma relação dialógica e por oposição, essas diferentes concepções foram constituídas historicamente e sempre estiveram relacionadas com as “ideologias sociais” (EAGLETON, 2006, p.24).

O teórico afirma, em seu livro *Teoria da Literatura: uma introdução*, que o início das transformações modernas sofridas pelos conceitos, não só de literatura como também de leitura e de crítica literária, tem como marco a publicação do artigo *Art as Device*, pelo formalista russo Vitor Sklovoki, em 1987.

Definida por sua relação com a realidade, a literatura é concebida como a “escrita imaginativa”, pois, para essa concepção, os acontecimentos narrados seriam ficcionais e sem ligação com a realidade. Perspectiva respaldada na distinção “fato e realidade”, a mesma mostra-se frágil, na medida em que, pode haver nas obras literárias, uma confluência entre o real e o imaginário.

Complementamos o raciocínio do teórico, afirmando que essa confluência, é perceptível, por exemplo, em obras de cunho mnemônico, nas quais os escritores recorrem às imagens-lembranças (BERSON, 1990) como um meio (dentre os possíveis) de criação literária. Esses nexos mnemônicos podem ser reinventados, transfigurados de diversas formas, em detrimento da perspectiva de descrição verossímil e cronológica da realidade.

Nesse caso, o escritor pode valer-se de uma experiência, renomear os elementos da realidade e recuperar junto a ela uma latência primitiva, viva, ao reunir momentos vividos na infância, entre a família, e nos lugares percorridos em viagens reais ou imaginados transformando-os em matéria poética. E, a partir desse passado, o escritor compreende seu presente e projeta seu futuro.

Ademais, tece Eagleton, as noções de ficção e de fato também são variáveis e contextualizadas histórica, social e culturalmente, fazendo com que obras apontadas, até então, fatuais possam ser revistas e consideradas ficcionais. Por fim, ainda segundo ele, não só haverá obras ficcionais que não são concebidas como literaturas - as histórias em quadrinho são um exemplo dessa exclusão - como também essa definição pressupõe que as demais ciências sejam “não criativas e destituídas de imaginação” (EAGLETON, 2006, p.3).

Os formalistas russos, por sua vez, definiam a literatura a partir da sua relação com a linguagem, sendo, portanto, essa a manifestação de uma linguagem empregada de forma peculiar -definida pelas diferenças quando comparadas aos demais discursos- que “chama atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material” (EAGLETON, 2006, p.3). Será este trabalho, esta transformação da linguagem que a afastará da fala comum.

Por conseguinte, a análise literária estruturalista compreendia a análise da técnica, da forma literária. Para o teórico inglês, mesmo que os formalistas “não negassem que a arte tivesse uma relação com a realidade social (...) os formalistas afirmavam, provocadoramente, que essa relação fugia ao âmbito do trabalho crítico” (EAGLETON, 2006, p.5). Seria, assim, trabalho do crítico a análise dos elementos estilísticos -rimas, sons, metáforas, entre outros- que construía essa linguagem peculiar.

A concepção advogada por tais teóricos, na verdade, considerava “toda a literatura como poesia” (EAGLETON, 2006, p.9), posto que, nas obras em prosa, a linguagem pode ser mais próxima a outros tipos de discursos. Suas análises, logo, contemplavam os textos poéticos.

Ajuntamos, à concepção estruturalista apresentada pelo inglês, as palavras de Tzevan Todorov, através das quais ele justifica sua associação à tradição russa. O estruturalista afirma que, no seu caso, sua relação com o estruturalismo e, por conseguinte, a concepção de literatura e de análise literária por ele adotada, objetivava uma dissociação do regime totalitário búlgaro, um desafio de fuga à ideologia:

Como falar da literatura sem ter de me curvar às exigências da ideologia dominante? Tomei um dos raros caminhos em era possível escapar da militância geral. Essa via consistia em tratar de objetos sem cerne ideológico: ou seja, nas obras literárias, abordar a própria materialidade do texto, suas formas linguísticas (TODOROV, 2014, p.17).

Para teóricos como Eagleton e o próprio Todorov, essa concepção de literatura se revela limitada, haja vista a distância entre a arte literária e o mundo real advogada pela mesma, já que, como o teórico búlgaro afirma, “a literatura não nasce do vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2014, p. 22).

Há também uma limitação, uma ilusão das noções de desvio de normas, de linguagem comum e de estranheza que fundamentam a referida perspectiva de literatura, uma vez que estas são histórica, social e culturalmente determinadas. De acordo com Eagleton, apesar de saber que os desvios de normas eram variáveis e perenes, os estudiosos limitavam-se a buscar a literariedade:

Ainda assim, os formalistas achavam que a essência do literário era o “tornar estranho”. Eles apenas relativizavam esse uso da linguagem, vendo-o como uma questão de contraste entre o tipo de discurso e o outro (EAGLETON, 2006, p. 8 et seq, grifo do autor).

A literatura é, ainda, vista como uma linguagem autoreferencial, isto é, um discurso não pragmático voltado para uma construção de significados mais ampla, profunda e subjetiva que os demais discursos e que fala sobre si mesma.

Tal concepção, como as anteriores, também se revelará limitada, ao passo que, segundo o teórico, a literatura deve ser vista como a “maneira pelo qual alguém resolve ler, e não da natureza do que é lido” (EAGLETON, 2006, p.12). É por isso que textos originalmente não literários atingem essa condição a posteriori: “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários e a outros tal condição é imposta” (EAGLETON, 2006, p.13).

O conceito de literatura, também, esteve, e ainda está, para muitos, voltado para a beleza, a bela escrita, a “belles lettres”, com a valorização do estilo e o abandono da objetividade e da estabilidade da literatura e dos estudos literários.

Diante de tais reflexões e face às inúmeras concepções de literatura que podem ser adotadas, Terry Eagleton afirma que não há como definir a literatura, visto que os juízos de valores que embasam tais conceituações são mutáveis, materializados em contextos específicos e determinados contextualmente, que as concepções teóricas são construídas de acordo com objetivos próprios dos críticos literários e, por conseguinte, passíveis de questionamentos.

Consoantes às reflexões de Eagleton (2006), não temos por objetivo apresentar um conceito único e completo da literatura. Em contrapartida, buscamos refletir acerca da mesma enquanto experiência, vivência que permite a formação humana, subjetiva, crítica e, concomitantemente, sensível ao Outro e compreensível às diferenças. Não podemos garantir que a leitura da literatura transforme a todos que com ela possuem um contato, mas acreditamos que a experiência literária prazerosa estimula uma transformação subjetiva, um aguçar humano e a compreensão do Eu e do Outro. E, por isso, concebemos, tal qual Pinheiro (2007), que quanto mais cedo instauramos essa vivência com a literatura mais cativaremos possíveis leitores.

Adotando essa concepção advogada por Pinheiro é que buscamos refletir sobre uma prática pedagógica enriquecedora e formadora, que fomente, nas crianças, uma experiência literária subjetiva, iniciando a vivência dos pequenos com a arte literária.

Acreditamos, portanto, que as ODR's propostas favoreçam essa interação.

Inicialmente, antes de contemplarmos a literatura enquanto experiência, contudo, faz-se necessário discorrer acerca desta formação humana e subjetiva aqui advogada. Inferimos que a literatura instiga a subjetividade, haja visto que nos conduz ao conhecimento e às descobertas. “O texto”, tece Michéle Petit, “ de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si” ( PETIT, 2013, p. 46).

Consoante à autora, compreendemos como formação humana e subjetiva, as reflexões decorrentes da experiência da leitura literária, da vivência com as obras, que impele um conhecimento de si mesmo e do Outro, através dos quais superamos as limitações e imposições sociais e nos tornamos autores do nosso destino e das nossas escolhas.

Percebemos, nesse sentido, que esta subjetividade vai de encontro à formação pragmática e utilitária, advogada por tantos e que, por vezes, atende a interesses econômicos. Voltada para o lucro e a rapidez (visão que surgiu com o capitalismo e que se faz presente até hoje), na qual se objetiva um fim, pré-determinado, nessa perspectiva o sujeito, passivo, é apenas um meio a partir do qual se atinge um objetivo.

A literatura, em detrimento desse pragmatismo, permite o vivenciar subjetivo das relações humanas, nem sempre perfeitas. Deleitamo-nos com a leitura, experimentamos os possíveis (COMPAGNON, 2014), percebemos as inúmeras condições humanas, vemos o Outro como único dotado de uma história, que deve ser respeitado, e deve ser ouvido. E assim, podemos nos formar enquanto seres humanos em constante diálogo com a própria obra, conosco e com os outros.

A fim de complementarmos esta concepção, recorreremos às palavras de Compagnon:

A literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar) (COMPAGNON, 2014, p.65).

Acreditamos, respaldos pelo teórico, que a literatura nos torna sensíveis, sábios e melhores (COMPAGNON, 2014), tendo em vista que libertamos nosso olhar das convenções, ultrapassamos um olhar raso, superficial, determinado por convenções e representações sociais.

A experiência da leitura literária é, portanto, transgressiva e desterritorializante (PETIT, 2013), na medida em que desperta um olhar crítico, nos permite questionar e abandonar lugares limitantes, enquanto nos abre a novos horizontes, novos lugares (não apenas espaciais, mas também sociais), a uma nova realidade.

Vemos, com a literatura, o particular, o individual e o profundo. Como afirma Compagnon (2014), a obra literária “inventa uma reflexão indissociável da ficção, visando menos a enunciar verdades que a introduzir em nossas certezas a dúvida, a ambiguidade e a interrogação” (COMPAGNON, 2014, p. 67).

Essa seria a “formação em si mesmo e em direção ao outro” (COMPAGNON, 2014, p. 69) que a literatura permite com sua leitura, com sua experimentação.

A leitura literária nos permite viajar a uma época, a outra realidade, temos experiências místicas, sensoriais, afetivas e alicerçados por essas, alimentamos a dramaticidade da vida, paramos e experimentamos os detalhes, indo contra a superficialidade e a rapidez dos tempos atuais.

Consoante a essa mesma perspectiva, Tzvetan Todorov afirma que “a literatura o ajuda a viver” (grifo nosso, TODOROV, 2014, p. 23), ao trazer um novo mundo, ao tocá-lo, ao levá-lo a pensar, ao torná-lo mais humano. Para ele, somos produtos do meio, resultado das relações sociais estabelecidas com o mundo ao nosso redor e em tal perspectiva fundamenta-se a importância da literatura, já que:

a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2014, p. 23 et seq).

Compartilhamos da perspectiva apresentada pelo búlgaro e acreditamos que a literatura é capaz de nos transformar de dentro para fora. A nosso ver, essas transformações acontecem à proporção que a leitura literária, enquanto experiência, nos toca intimamente, mexe com nossas emoções, nos apresenta um mundo que pode ser tão longe geográfica, cultura e historicamente e, mesmo assim, estar apenas a uma leitura de distância.

A leitura literária concretiza o ser, permite-nos experimentar o irreal, ou o distante, traduz sensações que, por vezes, não conseguimos descrever, personifica anseios, desejos, ilusões e amores. Para Petit (2013), essa experiência criará um espaço íntimo:

Esse espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição do sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias e suas angústias (PETIT, 2013, p.43 et seq).

Interpretamos que, nesse espaço íntimo resultado da vivência com as obras literárias, guardamos imagens-lembranças - que preservam junto a elas uma latência primitiva, viva e que serão recuperadas sempre que necessário - renomeamos os elementos da realidade, criamos nosso universo, imaginamos outras possibilidades, fantasiemos e, também, realizamos nossos desejos mais subjetivos. Como percebemos no poema de Manuel Bandeira<sup>2</sup>:

### **Belo Belo**

Belo, belo belo,  
Tenho tudo quanto quero.  
Tenho o fogo de constelações extintas há milênios.  
E o risco brevíssimo – que foi? passou – de tantas estrelas cadentes.  
A aurora apaga-se,  
E eu guardo as mais puras lágrimas da aurora.  
O dia vem, e dia adentro  
Continuo a possuir o segredo grande da noite.  
Belo belo belo,  
Tenho tudo quanto quero.  
Não quero o êxtase nem os tormentos.  
Não quero o que a terra só dá com trabalho.  
As dádivas dos anjos são inaproveitáveis:  
Os anjos não compreendem os homens.  
Não quero amar, Não quero ser amado.  
Não quero combater,  
Não quero ser soldado.  
- Quero a delícia de poder sentir as coisas mais simples.

---

<sup>2</sup> BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Com a experiência da literatura, nos tornamos mais humanos, posto que somos confrontados com as diversas possibilidades de ser e de estar no mundo. Diante disso, compartilhamos da concepção de Compagnon, quando o teórico afirma que **“a literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”** (COMPAGNON, 2014, p.66, negrito nosso).

Consoante a essa perspectiva, com a leitura das obras podemos identificar e, por conseguinte, vivenciar e sentir os anseios de uma criança ou de um jovem em suas descobertas, a plenitude de um amor correspondido, a superação face ao contexto social, as reflexões de uma vida. A literatura cria um espaço para a reflexão.

A literatura nos permite sentir, por exemplo, as angústias dos refugiados que deixam os seus, seu mundo, e partem para o desconhecido<sup>3</sup>, a tristeza da separação, a dor das injustiças, mas também a alegria de um reencontro, o acalento de uma amizade, a ternura de um amor correspondido. Consoante a essa concepção, para Todorov:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (...) Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. **A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexos), a experiência humana** (TODOROV, 2014, ps 76 et seq, negrito nosso).

Complementamos essa concepção de Todorov, com a afirmação de Compagnon, já que para ele a literatura dá “forma à experiência humana” (COMPAGNON, 2014, p.

57). Assim:

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite o acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. (COMPAGNON, 2014, p. 59, grifo do autor).

---

<sup>3</sup> Essa sensibilização proporcionada não só pela literatura, como também pelas artes em geral, pode ser, exemplificada ao compararmos, por exemplo, a abordagem de um atentado a bomba, as travessias do Mar Mediterrâneo, e seus naufrágios, e a guerra Síria feita por um jornal, seja escrito seja televisionado, e pela literatura.

Inferimos, pelas citações acima, que a experiência e o conhecimento descrito pelos teóricos não se referem ao conhecimento científico, ao olhar pragmático do mundo, mas sim à condição humana, à experiência particular, subjetiva, descrita nas obras literárias, que nos permite conhecer o igual, o Eu, o diferente, o Outro, pois:

O texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seu sofrimento são momentaneamente os meus (COMPAGNON, 2014, p. 62).

Para nós, além das reflexões tecidas até então, a literatura aguça a delicadeza, instiga um olhar mais compreensível, nos desenvolve subjetivamente, a partir do momento em que apresenta o mundo “livre” dos condicionamentos, das normas sociais e das representações inquestionáveis.

Quando tais representações são apresentadas na obra, serão, na maioria das vezes, abordadas críticas, mas humanamente, como, por exemplo, a identidade da mulher nas obras de Jane Austen, do estrangeiro em Albert Camus e em Victor Hugo ou o olhar do imigrante nos contos de Samuel Ravet, entre tantos outros exemplos.

Entendemos que a vivência literária pode sensibilizar o leitor a um novo olhar, sem preconceitos. E por isso, advogamos que a literatura nos informa e, sobretudo, nos forma, através da sensibilização, das emoções, do olhar, da ação de ver e, sobretudo, de ouvir o outro, de sentir suas angústias, seus medos, suas alegrias, suas esperanças.

Nesse sentido, recorremos a Emmanuel Lévinas para justificar a experiência literária como formadora de um Eu compreensível, haja vista que, para ele, “compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração” (LEVINAS, 2004, p. 27). Assim, compreendemos o Outro quando esse adquire o direito à fala, assumindo uma posição de sujeito do seu discurso que é, por sua vez, individual e particular.

A literatura favorece isso quando deixamos de ver o outro como objeto, limitado e determinado por uma identidade política, social e culturalmente construída e imposta, para vermos além da superfície. Adentramos em seu universo, em suas emoções e passamos a ver e a entender o Outro diferente. De acordo com Todorov, e complementando esse olhar de Lévinas, para nos tornarmos humanos devemos:

**Pensar colocando-se no lugar de todo e qualquer ser humano.** Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de entender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação (TODOROV, 2014, p. 82, negrito nosso).

Por esse ângulo, a vivência e a experimentação da literatura, bem como das artes em geral, permite o abrir-se ao outro, o escutar, aceitar e respeitar o diferente, o ver além da superfície, viver sem (pré)conceitos.

Acerca da literatura Silvano Santiago, em seu artigo *Profissão de Fé*, afirma que a arte literária nos ensina a prestar atenção nas sutilezas da vida, à proporção que não há, nas suas obras, os discursos lógicos, formais e científicos, com explicações pragmáticas sobre sociedades e comportamentos. Em contrapartida, tais explicações, discorre o autor, constituem o interesse de outras disciplinas e, até mesmo, da crítica literária. Para ele:

A literatura desloca o interesse único do leitor pelo quarto escuro do mundo real, para introduzi-lo num quarto ao lado, que é uma duplicação poética do quarto escuro. Naquele quarto ao lado, as relações humanas, históricas, sociais e econômicas são iluminadas subjetiva e fragmentariamente por uma luz distinta à do sol. A luz no quarto ao lado é a da escrita literária e tem muito mais a ver com a luz que nos foi transmitida pelos antigos livros santos do que com a luz que depreendemos dos nossos livros científicos (SANTIAGO, 2007).

Por conseguinte, para o autor tanto a ciência quanto a literatura “buscam a verdade sobre as sociedades humanas e o mundo”, todavia, enquanto uma busca a verdade científica a outra, a literatura, busca a verdade poética. Entendemos que é esta verdade poética que nos formará humana, subjetivamente, já que, ao contrário do objetivismo científico que demanda um distanciamento dos sujeitos um olhar imparcial, objetivo, frio e preciso, a literatura instiga a aproximação e a (com)vivência com o outro, com a realidade narrada.

Isto posto, tornamo-nos capazes de experimentar como se fossemos um só (leitor, narrador, personagem):

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que fez com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades (SANTIAGO, 2007).

A relação entre os conhecimentos, sobretudo os filosóficos, e a literatura é anterior a Santiago, tendo sido tema de reflexão, por exemplo, para Barthes, Candido e, nos já citados, Compagnon e Todorov, entre outros.

Roland Barthes (2002) afirma, em sua aula inaugural do Collège de France, que as obras literárias mesclam inúmeros saberes - culturais, históricos, antropológicos, técnicos, entre outros - em sua criação e que por isso, segundo o teórico, se, hipoteticamente, todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, a literatura deveria ser salva, pois todos os outros conhecimentos estarão presentes em suas histórias.

Barthes se refere à arte literária enquanto prática de escrita, rede de significantes que constituem as obras, o jogo das palavras, no qual há o trabalho com a língua dentro da própria língua. Assim, a literatura seria realista, seria a realidade em si e, por isso, haverá em seus textos conhecimentos outros.

Nesse sentido, João Alexandre Barbosa, em seu artigo *Literatura nunca é apenas Literatura*, concebe que a arte literária é uma arte aberta a outros conhecimentos e que o espaço literário permite a criação de um universo tanto verossímil ao real quando diferente. E porque não, por vezes, complexos e irreais? Como o autor afirma, impossível de acontece ontologicamente, mas real e plausível literariamente.

Diante disso, segundo ele, “a literatura nunca é apenas literatura, o que lemos é sempre mais- é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura” (BARBOSA, p. 23). Por conseguinte, o que diferencia a literatura da ciência é a sua relação com a linguagem, como os discursos são construídos, o posicionamento do sujeito, bem como os recursos empregados.

Antes mesmo de Barbosa, Barthes já afirmava que a diferença entre as ciências e a literatura centra-se na construção do conhecimento, uma vez que, enquanto o conhecimento científico é preciso, direto, na literatura esses saberes são indiretos e sutis:

No entanto, nesse saber verdadeiramente enciclopédico, a literatura faz girar os saberes, elas não os fixam, ela não os idealiza, ela lhes dá um lugar indireto, e este indireto é precioso. Por um lado, ele permite o designar de saberes possíveis - insuspeitáveis, incompletos; a literatura trabalha dentro dos interstícios da ciência<sup>4</sup> (BARTHES, 2002, p.18, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. Texto original: Cepedant, en cela véritablement encyclopédique, la littérature fait tourner les savoirs, elle n'en fixe, elle n'en fétichise aucun; elle leur donne une place indirecte, et cet

Por esse ângulo, a literatura não fala sobre algo, mas sim sobre o que ela sabe sobre esse algo:

Porque ela coloca em cena a linguagem, no lugar simplesmente de utilizá-la, ela engrena os saberes dentro da roda da reflexão infinita: através da escritura, o saber reflete sem cessar sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático<sup>5</sup> (BARTHES, 2002, p.19, tradução nossa).

Consoantes a Barthes, podemos afirmar que a literatura não tem como objetivo o formulação de respostas findas e corretas, face aos questionamentos e às realidades, mas sim uma constante reflexão, um olhar possível.

Acreditamos que a relação com esse olhar filosófico, reflexivo, instiga a formação crítica dos leitores, na medida em que, em detrimento de respostas prontas e de uma postura passiva, os mesmos serão levados a vivenciarem o narrado, estimulados a pensarem, sutilmente sensibilizados a olhar o Outro com um olhar tenro e compreensivo.

Para Todorov, a ciência e a literatura se diferenciarão pela perspectiva, isto é, enquanto a ciência universaliza, generaliza realidades, instiga a abstração e o distanciamento, a literatura singulariza, particulariza - como sujeitos únicos- e aproxima os discursos. Assim, enquanto a literatura favorece o experimentar, a ciência apresenta conceitos prontos:

Ao dar formas a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor (de literatura) não faz imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a ser torna mais ativo (TODOROV, 2014, p. 78).

Respaldadas por essas perspectivas, concebemos que a partir da leitura literária, da experiência com a literatura, aprendemos a olhar, começamos a perceber como as coisas acontecem, como as relações de poder se constroem em uma sociedade.

---

indirect est précieux. D'une part, il permet de designer des saviors possibles – insoupçonnés, inaccomplis; la littérature travaille dans les interstices de la science”

<sup>5</sup> Tradução. Texto original: Parce qu'elle met en scène le langage, au lieu simplement, de l'utiliser, elle ingère le savoir dans le rouage de la réflexivité infinie: à travers l'écriture, le savoir réfléchit sans cesse sur le savoir, selon un discours que n'est plus épistémologique, mais dramatique.

Apropriamo-nos, logo, de um conhecimento, tornando-nos capazes de opinar, de criar um pensamento crítico, de escrever acerca de saberes diversos.

Complementamos nosso pensamento, a partir da afirmação de Todorov:

Os livros dos quais ele se apropria poderiam ajudá-lo a deixar as falsas evidências e libertar seu espírito. A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis -tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos- têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica (TODOROV, 2014, p.80).

A literatura faz isto tocando, através da sensibilidade, da afetividade, em oposição ao pragmatismo e ao objetivismo do mundo pós-moderno. A literatura direciona o olhar para um mundo microcosmo- o mundo da obra- que está dentro de um maior e, assim, nós ocupamos os espaços, sejam físicos, sociais e/ou culturais. A experiência literária forma o nosso olhar e os nossos sentidos, torna-os mais apurados, posto que somos instigados a mesclar conhecimentos, a fazer ligações entre realidades plurais e a entrar e sair em diferentes universos.

As obras literárias iluminam nossa vida, peculiarmente, indo contra a superficialidade do conhecimento e a manipulação de massa. A literatura permite o desenvolvimento do gosto, da percepção, nos sensibiliza e instiga o questionamento do nosso lugar mundo. Para o teórico búlgaro:

**Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito** de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. **O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema de ligação humana** (TODOROV, 2014, p. 81, negritos nossos).

A citação acima justifica, a nosso ver, a experiência com a literatura, já que, em face de um mundo globalizado e regido por relações pragmáticas e interesseiras, a literatura nos leva a ser humanos, a ter um olhar sensível, a ver com amor. Reiteramos que, a vivência com a literatura, nos instiga a nos vermos como iguais, posto que não somos nem melhores, nem piores, mas diferentes.

A literatura, logo, nos instiga a ser o outro, a conviver com o diferente e nos revela que algo que aparenta ser tão diferente pode ser tão igual. Diante disto, acreditamos que a leitura literária, isto é, essa vivência, essa experiência com a literatura nos forma humanamente.

Somos aquilo que experimentamos, constituídos pelas sensações e experiências vividas, o nosso eu é formado a partir dessas relações. E nesse sentido, a arte literária nos permite ter a consciência de nossas emoções, compreendendo-as e convivendo com elas. Ensina, portanto, não só algo sobre o Outro, sobre o mundo, mas também algo sobre o Eu. Será, pois, essa concepção de literatura que instigará, favorecerá uma sensibilização das crianças ao outro, auxiliando na convivência humana e afetiva e subjetiva, essencial ao nosso século.

### **1.1. A Literatura Infantil**

Diante de tais reflexões acerca da literatura, acreditamos que as obras destinadas às crianças devem, em sua essência, buscar a formação humana, a subjetividade e a sensibilidade de seus leitores, abordadas anteriormente, instigando, ao mesmo tempo, a experimentação lúdica e a convivência com a imaginação, o possível e o plural.

Tal qual como Michele Petit e Hélder Pinheiro, não podemos afirmar, como dito anteriormente, que a vivência da leitura assegurará a formação de leitores assíduos e o desenvolvimento do gosto pela literária, porém concebe-se que a vivência literária desde tenra idade incita essa formação. Pois, assim afirma Pinheiro (2007):

Esta [instigar o hábito da leitura] nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura; seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Complementamos as afirmações do autor, acreditando que não será a presença da literatura por si só que garantirá essa vivência, pois, como veremos a seguir, aspectos como a representação da literatura, os textos “literários” escolhidos e lidos e a prática pedagógica dos professores serão determinantes na relação das crianças com a arte literária.

Percebemos, a partir de uma abordagem teórica, que o conceito de literatura infantil traz consigo particularidades relacionadas não só ao contexto de produção e ao destinatário como também à didatização, isto é, a sua presença em sala de aula. Além disso, a representação que se tinha da criança – concebida, historicamente, como um “animalzinho selvagem”, uma “miniatura do adulto” e uma “promessa frágil a ser modelada ao gosto de uma nova elite” (BORDINI, 1986, p.6) - e os lugares ocupados por essa dentro da sociedade determinava, e até hoje, determinam a produção literária.

Assim, podemos encontrar obras infantis mais realistas, que aproximam o mundo infantil ao mundo adulto – como na Idade Média, por exemplo, quando quase não havia diferença entre a criança e o adulto; e as obras retratavam de maneira verossímil a época e a sociedade- obras pedagógicas /moralistas, criticadas por fazerem da literatura um pretexto, e as obras estéticas que buscam a fruição, a experimentação e a sensibilização infantil.

A nosso ver, serão essas últimas obras que favorecerão a humanização dos pequenos. Para Pinheiro (2007):

Nem sempre se oferecem textos que possibilitem além do mirar-se naquela experiência simbólica, um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. O risco de moralizar sobre o que está sendo vivido deve ser evitado. **O texto poético não deve servir de pretextos moralizantes.** (PINHEIRO, 2007, p.21, grifo nosso).

Apesar da citação acima abordar o gênero poesia, acreditamos que tal reflexão pode ser aplicada aos demais gêneros literários, já que, enquanto formadores e mediadores, devemos preferir textos literários de fato, isto é, obras que buscam a subjetividade da criança, que favoreçam sua imaginação, seu desenvolvimento humano, crítico e sensível.

No que tange a sua escolarização, constata-se, memoravelmente, que a presença da literatura, destinada às crianças, em sala de aula nasceu da necessidade de modificar o cenário do analfabetismo nos anos 80. As reflexões teóricas de então viram que o acesso das crianças ao livro iria suprir as limitações do sistema educacional, por conseguinte o livro passa a ser visto como “elemento imprescindível ao crescimento intelectual e a afirmação cultural” (CADERMATORI, 1986, p.14), a partir do qual as

crianças, pela leitura, começariam a dominar a linguagem em suas diversas manifestações.

Inferimos que o objeto do texto literário era puramente pragmático e, por isso, mais importante que a mensagem trazida pela leitura, era o ato de ler em si. A prática da leitura em voz alta durante o processo de alfabetização, por conseguinte, é um exemplo dessa concepção, na medida em que se visava a aprendizagem e domínio da decodificação, da acentuação, da boa pronúncia, em detrimento da vivência do texto, da significação do narrado.

Quando presente, a reflexão do texto, normalmente, era orientada a partir das questões de interpretação trazidas pelo material didático, não havendo, portanto, uma experiência subjetiva com o texto.

Acerca desse tema, em *O que é Literatura Infantil*, Ligia Cadermatori (1986) afirma, já no início de suas reflexões, que o uso do adjetivo “infantil” predetermina, além do público, toda a escrita literária, ou seja, o tema, a linguagem e o enredo utilizados, filtrando, pois, o acesso das crianças, de maneira reducionista e simplória, ao conhecimento. Simplória, na medida em que o adulto constrói o universo infantil através de suas reminiscências, mas com um olhar atual, por vezes pragmático, subestimando os interesses e a capacidade cognitiva dos pequenos.

Para Bordini (1986), esse “cenário específico” resultará em um conflito de interesse “entre o que deseja o adulto e a criança no convívio social” (BORDINI, 1986, p.5), o qual, por sua vez, materializará as representações construídas socialmente, imbecilizando as crianças seja com o uso de uma linguagem simples, com uso exacerbado de diminutivos, com um enredo que não instiga a reflexão, seja com histórias que buscam a socialização e a perpetuação dos valores. Para a autora:

O que impera, na média da produção ficcional para crianças, é o despautério. Campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, a vontade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas por úteis, como se a obra devesse substituir os manuais de ensino e a ação educativa de pais e professores.(...) Aceita-se que “tarefa de criança é brincar”, mas os mundos fictícios que se abrem à sua imaginação pululam de ponderados comentários sobre as consequências dos atos ociosos e das expansões sem freio ou das aventuras por si mesmas (BORDINI, 1986, p. 7 et seq).

Inferimos, a partir da citação acima, que teoricamente fala-se da infância como a época propensa ao lúdico, à imaginação, à fantasia, mas, infelizmente, tanto a produção literária quanto a prática pedagógica podem ceifar esses fatores ao buscar a formação pedagógica, o perpetuar de concepções, e de valores, sociais e o início do desenvolvimento de um olhar mais pragmático.

As leituras, nesse sentido, nada significarão para os leitores iniciantes, em detrimento de uma vivência com as obras de fruição que buscam a experimentação literária e a sensibilização desde tenra idade.

A imaginação e subjetividade, em sua essência, são perdidas, podadas pelo discurso que, como vimos, advoga a doutrinação de pequenos adultos, superestimando os interesses das crianças e sendo coerentes ao imposto socialmente. Como vemos nesse poema de Olavo Bilac<sup>6</sup>:

### **Justiça**

Chega a casa, chorando, o Oscar. Abraça Em  
prantos a Mamãe.

“Que foi, meu filho?”

—“Sucedeu-me, Mamãe, uma desgraça!  
Outros, no meu colégio, com mais brilho,  
Tiveram prêmios, livros e medalhas...  
Só eu não tive nada!”

—“Mas porque não trabalhas?

Por que é que, a uma existência dedicada  
Ao trabalho e ao estudo, Preferes  
os passeios ociosos?

Os outros, filho, mais estudiosos, Pelas  
suas lições desprezam tudo...

Pois querias então que, vadiando,

Os outros humilhasses, E que, os  
melhores prêmios conquistando,

Mais que os outros brilhasses? Para outra  
vez, ao teu prazer prefere

O estudo! e o prêmio alcançarás sem custo:

E aprende: mesmo quando isso te fere,

É preciso ser justo!”

---

<sup>6</sup> Obra de referência: BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ: Francisco Alves. 1929. [www.literaturabrasileira.ufsc.br/\\_documents/poesias\\_infantis\\_de\\_olavo\\_bilac-1.htm#Avida](http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/poesias_infantis_de_olavo_bilac-1.htm#Avida). Acessado em 16 janeiro de 2017 às 22hrs.

*Justiça*, como tantos outros textos infantis, retrata o universo ao qual as crianças tinham acesso pela leitura, as obras buscam, em detrimento de toda a concepção de literatura, uma descrição do que deve ser a criança, sua doutrinação, sua obediência e sua visão pragmática que deve ser formada desde cedo. Esse poema de Bilac é uma produção literária, entre tantas outras, destinada, e considerada adequada, às crianças, haja vista que sua leitura doutrina o "espírito".

Bordini (1986), em *Poesia Infantil*, tece considerações sobre o gênero poesia, tanto da poesia adjetivada como poesia infantil, a qual, face ao cunho pedagógico/doutrinador, é, na verdade, “pseudopoemas” (BORDINI,1986,p.13), quanto da poesia infantil genuína. Para ela, “o adjetivo infantil tende a perder sua natureza poética num balbucio meloso de emoções ou na voz estrondante que exalta deveres cívicos ou familiares” (BORDINI, 1986, p.8). O poema de Olavo Bilac em questão pode ser assim, coerente à autora, considerado um pseudopoema.

Essa produção literária infantil de viés moralista e pedagógico poda o dialogismo, os diálogos que as crianças/educandos poderiam ter com a obra, as personagens e com a realidade apresentada. A criança, nessa perspectiva, também assume uma postura passiva, as obras não são questionáveis e os comportamentos apresentados devem ser imitados, meramente repetidos.

Além disso, por consequência desse objetivo pedagógico, as produções literárias retratavam os valores morais, pedagógicos, revelando a arte da boa convivência social, ou seja, o lugar a ser ocupado pela criança e seu papel dentro da sociedade. Percebemos, pois, que, em tais obras, o elemento literário, quando presente, estava limitado a ser coadjuvante.

Infelizmente, apesar de termos uma produção de fato literária infantil (nos poemas de Cecília Meirelles, nas histórias de bichos e da "esperteza" infantil nos cordéis, nas narrativas de Lygia Bonjunga, entre outros) ainda encontramos professores que recorrem a obras pedagógicas, com práticas pedagógicas que buscam doutrinar as crianças.

Apesar de Abramovich (1997) abordar o gênero poético suas reflexões, acreditamos que as mesmas podem ser aplicadas para o gênero literário como um todo. Assim ela afirma que:

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita.... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção o autor.... (ABRAMOVICH, 1997, p.67).

Percebemos, a partir das palavras da autora, que a produção literária destinada às crianças deve instigar seu envolvimento, sua imaginação, sua ludicidade, o sentir, o ver, seja o próximo ou o distante, seja o igual ou o diferente. A obra, portanto, deve estar aberta à experimentação, à interação, proporcionando a fruição, a experimentação e, quando necessário, a reflexão.

Revela-se, assim, um universo de possibilidade, isto é, novas formas de ser e de estar no mundo e as maneiras, plurais, de organizá-lo, a vivência com os afetos, esses últimos que, por serem agradáveis ou não instigam o ouvir e o compreender o outro. De fato, apenas assim, favorecemos a formação subjetiva e o olhar crítico e por isso adotamos tal perspectiva.

Nesse sentido, Cadermatori afirma também que a literatura na infância, instiga a ludicidade sonora, na medida em que as crianças se deparam com toda a potencialidade e diversidade comunicativa da língua e que essa “manipulação lúdica” será imprescindível para o desenvolvimento linguístico, para a expressão na língua.

Diante disso, a produção literária em essência (escrita por Cecília Meireles, Vinícius de Moares, Mario Quintana, entre outros) abrirá um novo mundo para as crianças, repleto de experiências afetivas, sonoras, imaginárias. Permitirá a identificação com as personagens, a reflexão, o diálogo, instigando a formação de um olhar humano, “reformulação de conceitos e a autonomia de pensamento” (CADERMATORI, 1986, p.23). Como, por exemplo, não querer ser a Bailarina descrita por Cecília Meireles?:

### **A bailarina**

Esta menina tão  
pequenina quer  
ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e  
não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu e  
diz que caiu do céu.

Esta menina tão  
pequenina quer  
ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças, e também  
quer dormir como as outras crianças.

Em seu poema, Cecília Meireles descreve poeticamente uma experiência comum no universo infantil, o imaginar, a fabulação, a fantasia. Quando o que queremos ser, e onde queremos estar, está ao nosso alcance, quando vivenciamos, de maneira mais intensa a ludicidade e nossas atitudes são livres, subjetivas, afetivas.

A função da literatura e sua presença em sala de aula - como uma alternativa da abordagem crítica, teórica ou do cânone- deve estar ligada ao afetivo, ao prazer, a experiência, ao se conhecer e conhecer o Outro. Através da literatura temos consciência das nossas emoções, convivemos com elas, as materializamos através da linguagem (nossa ou das personagens), experimentamos algo sobre o Outro, o mundo, mas também algo sobre o Eu.

Seria essa, por conseguinte, a função social da literatura, descrita por Pinheiro:

A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar do nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor. (PINHEIRO, 2007, p.23).

Diante disso, advogamos, retomando as reflexões tecidas até então, que a vivência da criança, inclusive enquanto educando, com a literatura despertará a ludicidade, instigará a fabulação, desenvolverá e aprimorará a sensibilidade, a inventividade e a criatividade,

o que favorece, por sua vez, a alteridade, o desenvolvimento humano, sensível, subjetivo, no qual nos colocamos no lugar do Outro, ouvindo-o, compreendendo-o e, sobretudo, respeitando-o.

## 1.2.A EXPERIMENTAÇÃO LITERÁRIA E A FORMAÇÃO HUMANA

O mundo sempre instigou a convivência com o outro, seja ele igual ou diferente, mas desde a modernidade e o surgimento da globalização estas relações se estreitaram e se estreitam ainda mais a cada dia que passa. A globalização, por exemplo, modificou a noção de tempo e de espaço, resultando em, como afirma Stuart Hall (2014), novas identificações globais e locais, ou seja, podemos ultrapassar a barreira do espaço e nos comunicarmos com pessoas do outro lado do mundo, instantaneamente, como também conhecer sua cultura, seus hábitos e suas identidades<sup>7</sup>.

Essas relações com o outro, com o diferente, com o estrangeiro, com as novas possibilidades de ser/estar no mundo demandam, por sua vez, que a noção de estrangeiro e de alteridade seja revisitada, uma vez que, como afirma Kristeva, “o estrangeiro habita em nós mesmos” (KRISTEVA, 1994, p. 9).

Consoante a essa perspectiva, advogamos que a literatura pode favorecer essa convivência com a alteridade, com o Outro ao, como refletimos anteriormente, apresentar-nos a um novo mundo e instigar- nos a colocarmos no seu lugar.

Diante disso, neste subtópico, apresentamos uma reflexão acerca de tais concepções, relacionando-as com a experiência literária. Partindo do questionamento de Kristeva, “poderemos viver, intimamente, subjetivamente, com os outros, viver os *outros*, sem ostracismo, mas também sem nivelamentos?” (KRISTEVA, 1994, p. 9, itálico da autora), acreditamos que a literatura incentiva essa convivência, as relações de alteridade, ao quebrar os grilhões das representações.

Emmanuel Lévinas, em *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, inicia suas reflexões afirmando que, frente à concepção clássica e sua postura contemplativa face ao objeto, a ontologia contemporânea e suas reflexões sobre o ser pressupõem que

---

<sup>7</sup> Os conceitos de identidade, de relações e representações identitárias, bem como de sua construção linguística e as relações de poder que as orientam, serão abordados no subtópico 2.1.

“compreender o ser enquanto ser é existir”:

A partir daí, a compreensão do ser não supõe apenas uma atitude teórica, mas todo o comportamento humano. O homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um destes momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou a verdade (LÉVINAS, 2004, p. 22).

Por conseguinte, pela citação acima depreende-se que, anterior à mera contemplação da essência, a ontologia contemporânea deve buscar a essência das relações, tanto entre os seres quanto no ser. Logo, na concepção contemporânea compreender é estar aberto ao outro.

Entendemos que, para Lévinas, o qual, por sua vez, respalda-se em Heidegger, “estar aberto” seria o conceber o mundo a partir das relações, seria o ver o outro sem (pré)conceitos<sup>8</sup> e abrir-se para uma nova maneira de ser e de compreender.

Nesse sentido, deixá-lo ser enquanto ente, isto é, enquanto um sujeito subjetivo formado a partir de suas experiências, de suas relações com o Eu e o Outro, dotado de significados e não como um simples objeto invariável. Consequentemente, na perspectiva apresentada pelo autor, ultrapassamos o enquadramento redutivo das representações, à proporção que não vemos o outro através de uma identidade, contextualmente construída, fixa, pré-existente e que determina quem somos e como agimos.

Em contrapartida, para ele:

Outrem não é o primeiro objeto de compreensão e, depois, interlocutor. As duas relações confundem-se. Dito de outra forma, da compreensão de outrem é inseparável sua invocação. Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomada em consideração. (LÉVINAS, 2004, p. 27).

Para essa compreensão, faz-se necessário conceder, ao outro, o direito à fala, ao discurso, pois são esses, concordamos com ele, os meios a partir dos quais o Outro tornar-se ser. A linguagem, logo, é a materialização desse discurso e o elemento

---

<sup>8</sup> Adotamos o termo (pré) conceito, pois acreditamos que as concepções de Lévinas contemplam não só a noção de pré-conceitos, ou seja conceitos pré-existentes, como também de preconceitos, enquanto a intolerância, a atitude discriminatória.

necessário à conscientização do sujeito. Percebemos que a concepção de compreensão é ampliada, à proporção que se deixa ler e ouvir o que se fala sobre o outrem, as suas representações, para ler e ouvir o outrem, que, assim, passa de objeto para sujeito.

Não há intermediários, interpretações fixas e, até mesmo, rotulações reducionistas: “negligenciei o ser universal que ela [a pessoa] encarna, para me ater ao ente particular que ela é” (LÉVINAS, 2004, p. 28).

Lévinas afirma que, quando nos referimos às relações entre o ente e o outrem, devemos falar em encontro e não em conhecimento, pois este último pressupõe uma relação passiva, não questiono o que é sabido, um sujeito-objeto, universal e limitado. O encontro, em contrapartida, implica em uma relação, um diálogo, o outrem tornar-se um sujeito que se expressa. A compreensão, por conseguinte, demanda uma nomeação:

A compreensão, ao se reportar ao ente na abertura do ser, confere-lhe significação a partir do ser. Neste sentido, ela não o invoca, apenas o nomeia. E, assim, comete a seu respeito uma violência e uma negação. Negação parcial que é violência E esta *parcialidade* descreve-se no fato de que o ente, sem desaparecer, se encontra em meu poder. A negação parcial, que é a violência, **nega a independência do ente: ele depende de mim**. A posse é o modo pelo qual um ente, embora existindo, é parcialmente negado (LÉVINAS, 2004, p. 31, itálico do autor, negrito nossos).

Compreende-se, na citação acima, que a nomeação requer a posse do Outro e a construção de uma visão parcial e reducionista, ao fixa-lo em uma identidade, já que a mesma dependerá de quem atribui. Em ambas concepções, todavia, o outrem torna-se objeto de posse, pois é nomeado e compreendido a partir de eu, o qual, ao não dialogar, não lhe conceder a voz, perpétua essa representação.

Respaldadas nessas reflexões, acreditamos e propomos a literatura, a experiência literária, como uma possibilidade de escutar, de dar a voz, de dialogar com o Outro, haja vista que, através da língua, de um trabalho emotivo com a linguagem lhe damos voz, constrói-se uma visão subjetiva e, em alguns casos, questionadoras e contestadora da universalização.

Através da leitura literária, tomamos consciência, imaginamos e, o essencial para nossa sensibilização e formação subjetiva, sentimos. Sentimos a dor da exclusão, a barbárie das guerras, dos apátridas:

Era-lhe fácil a lágrima. Lembrou um domingo. Enfiou-se pelo pátio com Raul que o chamara à sua casa. No fundo do quintal cimentado, sob coberta, dispusera os dois times de botões. Da copa o barulho, ainda, de talheres fim do ajantarado. “Ah é o gringuinho!” (...) Os tios concentraram nele a atenção. Parecia um bicho encolhido, jururu, paralisado, as duas mãos prendendo nos lábios a fatia. “Fala gringuinho!”. Coro. Fala gringuinho. Solo. Fala gringuinho. Coro. Fala gringuinho. Novamente as vozes atrás da carteira. Da outra vez correrá como acudo em meio a risos” ( Gringuinho, Samuel Rawet).

“Gringuinho” narra o episódio de um menino judeu na escola, sem nome e sem idade, que saiu do seu país e que ainda não achou seu lugar. O conto mostra seu distanciamento, seu estranhamento com a nova língua, lugares e pessoas. Narrado em terceira pessoa, com o discurso indireto livre, não há falas do protagonista. É o narrador que dá voz aos anseios, aos temores e aos sentimentos de Gringuinho.

Percebemos pela citação, que o apelido “Gringuinho”, diminutivo de gringo, revela-se como um estereótipo que marca a identidade da personagem, ou seja, uma criança que não é conhecida por seu nome próprio, mas sim por ser diferente dos demais, por ser estrangeiro, exótico, e, por isso, sua fala chama tanta atenção.

O conto de Samuel Rawet nos revela o mundo sob o olhar de um estrangeiro, seus sentimentos, por vezes misturados, as dificuldades vivenciadas, sobretudo para uma criança, o olhar limitado e estereotipado do outro. O que nos toca não é o relato, mas sim sentirmos, vivenciarmos esse confronto, essa busca de Gringuinho de um lugar seguro, do retorno a um tempo, aos seus e seu universo afetivo.

Inferimos que Rawet nós instiga a alteridade, na medida em que nos colocamos no lugar do outro e vemos o estrangeiro que, naquela época e atualmente, deixavam seu mundo, sua vida em busca de um futuro, da possibilidade de uma nova vida. Nesse sentido, atentamos que as reminiscências, as imagens-lembranças, são relevantes para acalantar e aquecer essa nova vida, nem sempre alegre.

Infelizmente, as narrativas, do escritor em questão, que integram a obra *Contos do Imigrante* estão, hoje mais do nunca, presente em nosso meio; como ser indiferente aos refugiados do mundo pós-moderno? Acreditamos que a vivência com a literatura como a de Samuel Rawet propicia essa convivência com o outro e nos sensibiliza. Essa relação, essa convivência instiga a tomada de consciência (Petit, 2013), do Eu e do Outro, ao estreitamos laços, compreendemos as diferenças, transgredimos e superamos nossa realidade. Retomando as reflexões de Petit, a leitura literária, assim, é um ato solitário, mas que, ao mesmo tempo, nos aproxima dos Outros.

Consoante a essas reflexões, é essa experiência literária que buscamos com as ODR's, uma vivência que vai além do superficial, que abra as portas ao mundo da literatura, a um universo novo, às novas possibilidades, às novas sensações.

### **1.3. A LITERATURA E A PRÁTICA TEATRAL**

Percebemos, nos tópicos anteriores, que a literatura e sua fruição instigam, reiteramos, uma formação enquanto seres pensantes, não somos e não seremos nem melhores, nem piores, mas podemos ser iguais ou diferentes. E, tocados pelas emoções que a leitura nos proporciona passamos a olhar a nós mesmos e o outro de maneira mais compreensiva.

Coerente a essa concepção de literatura, afirmamos, também, que a literatura nos permite experiências místicas, sensoriais, sonoras. Transpomos a barreira do tempo e do espaço, viajamos a outras épocas, passadas ou futuras, vemos outras realidades. Cria-se, com a leitura literária, uma impressão da realidade, uma representação do vivenciado. E o que permanece no leitor ou ouvinte, após o fim da leitura, é a imaterialidade poética, as sensações experimentadas, a problemática, a reflexão, enfim, o pensar e o sentir. Somos constituídos pelos símbolos, pelas representações que nos cercam e, em face disso, a literatura será um mundo de descoberta que irá nos formar subjetiva e afetivamente.

Acreditamos, nesse sentido, que a literatura alimenta a dramaticidade da vida, nos faz experimentar os detalhes e se torna uma arte, a arte literária, que pode dialogar com outras artes. Diante disso, nesse momento, discorreremos acerca dessa relação entre a literatura e a prática teatral voltada para a realização oral do texto, haja vista que o teatro é uma arte que “lida com a emoção, com o sentimento e com a subjetividade” (PINHEIRO, 2007, p. 43).

Essa emoção decorrente da experiência literária pode ser resultado, sobretudo, da oralização do texto, de uma leitura performática que, além de atrair a atenção do leitor, o envolve, transpõe a barreira do tempo e cria uma experiência duradoura, significativa.

Para Paul Zumthor (2007), as reflexões acerca do poético e da literatura devem partir da “percepção sensorial” (ZUMTHOR, 2007, p.23), isto é, da experiência da

palavra oralizada provocada na e pela leitura. Nessa perspectiva, será a leitura - concebida não como a decodificação e interpretação dos signos linguísticos, mas antes como uma significação: o “laço pessoal estabelecido” (ZUMTHOR, 2007, p.24). Será o prazer surgido na recepção do discurso pelo leitor que concretizará a poeticidade, a literariedade.

A leitura performática da literatura, por conseguinte, se refere à realização oral do texto literário por um corpo. Corpo esse que é, para o teórico, a materialização das experiências pessoais e das relações entre o eu e o mundo. A literatura assim, só existirá substancial, subjetiva e significativamente em sua realização oral, conceituada como performance.

A performance é a materialização de uma forma poética, um saber-ser<sup>9</sup>:

É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaços-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (ZUMTHOR, 2007, p. 31, itálico do autor).

Dessa forma, a literariedade estaria ligada à performance, à presença (ou não) de uma emoção do nosso corpo evocada na leitura, sendo, assim, “a performance o único modo vivo de comunicação poética” (ZUMTHOR, 2007, p.34). Percebemos que a leitura proposta pelo francês é a leitura em voz alta, uma vez que a leitura silenciosa, visual por natureza, teria um grau performático menor.

A experiência de leitura será, portanto, ligada ao corpo, individual e única, já que, por mais que possamos reler um texto, sua leitura, enquanto performance, nunca será a mesma.

É essa leitura literária que, a nosso ver, abrirá o mundo literário às crianças, tornando a experiência literária individual, intrasferível e intemporal. A esse respeito, Bajard (2007) discorre que a leitura permite “o acesso à literatura pelo caminho da escuta” (BAJARD, 2007, p.15) desde tenra idade.

Bajard (2007) advoga que crianças confrontadas as práticas sociais da linguagem, tanto orais quanto escritas, antes da alfabetização serão mais letradas por já conhecerem a linguagem em seu uso concreto. Para ele, a criança “aprende a falar falando” (BAJARD, 2007) e aprenderá a escrita contextualizada a uma prática. Uma possível

---

<sup>9</sup> Concepção criada através da oposição ao conceito francês de *savoir-faire*.

prática presente nessa idade é a leitura de contos, seja a partir das imagens seja através da narração estória por um adulto.

No que tange as práticas teatrais, para Viola Spolin<sup>10</sup> (2000), a aprendizagem estará relacionada ao processo de experimentação. Assim, em detrimento da noção de talento, ou falta de talento, todos somos capazes de improvisar, de nos apropriarmos das técnicas teatrais. O talento seria, diante disso, apenas uma propensão individual ao experimentar, sendo essa:

O penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem é negligenciado (SPOLIN, 2000, p. 03).

Para a autora, o intuitivo corresponde ao aqui e ao agora, a liberdade pessoal. Essa realidade é que permite a (re)formação, ou seja, sermos modificados por essa experiência.

Reis (2014), ao abordar os jogos dramáticos e as concepções de Spolin (2000), afirma que “falar uma língua estrangeira fluentemente é poder contar com esse aspecto intuitivo, com o fato de que as frases ‘chegam a nossa mente’” (REIS, 2014, p.141, grifos da autora). Para a autora, a criação de um ambiente, de atividades e de práticas pedagógicas devem instigar essa experiência subjetiva.

Em nossa realidade de ensino para criança, na qual temos o objetivo de sensibilizá-las não só para a língua estrangeira, mas, sobretudo, para a vivência literária, concebemos a leitura dramática como uma prática que permitirá o envolvimento e o encantamento dos educandos, a superação da limitação do código linguístico e aprendizagem da língua estrangeira de maneira lúdica, tornando prazerosa a relação com literatura e com a língua.

---

<sup>10</sup> Viola Spolin (2000) em sua obra “Improvisação para o teatro” apresenta exercícios para a prática teatral. Considerada um “manual para o trabalho prático do teatro”, a obra, que em sua tradução, foi adaptada a realidade brasileira, é estruturada em três partes: na primeira há a apresentação da teoria e fundamentos para ensinar e dirigir teatro; a segunda, a apresentação de esquemas de exercícios e, por fim, na terceira há os comentários sobre crianças no teatro e sobre a direção.

## II

### A LITERATURA EM SALA DE AULA

Respaldados nas reflexões anteriores e concebendo a literatura como um discurso sobre o Eu e o Outro e sobre um mundo e a vivência da literatura como uma experiência que favorece uma formação crítica, reflexiva e, concomitantemente, sensível e humana, apresentaremos nesse capítulo as reflexões referentes à presença da literatura no ambiente escolar.

Tais reflexões revelar-se-ão importantes, na medida em que questões tais como: “O que significa ensinar literatura?”, “Como ensinar literatura?” e “Como ler literatura em classe de LE’s?” são recorrentes e determinarão não só as concepções acerca da literatura e da sua institucionalização como também as práticas pedagógicas voltadas para esse gênero.

Diante disso, abordaremos, no presente capítulo, as representações identitárias da literatura, através de uma retomada histórica desse conceito, as relações de poder que embasam tais representações e como essas determinam, e por vários momentos excluem, os leitores da literatura e as práticas literárias, sejam essas de leitura ou escrita, sejam de análise crítica ou pedagógica.

Posteriormente, discutiremos a escolarização da literatura, as concepções que a justificaram e qual a concepção de leitor e educando que as mesmas contemplam. Por fim, apresentaremos a literatura como um bem indissociável (Candido, 1995), perspectiva que propormos.

#### 2.1. AS REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA

A reflexão acerca do literário pode implicar na criação de uma representação, de uma identidade da literatura. No entanto, como observamos em Eagleton, ressaltamos que essas definições são parciais e influenciáveis sócio, cultural e politicamente.

Diante disso, e partindo dessa afirmação inicial, abordaremos a partir desse momento, o processo de construção da representação da literatura, as relações de poder presentes nesses discursos e como essas determinam nosso olhar em relação a literatura. Tais discursos, por sua vez, são empregados como justificativas da presença, ou não, da literatura em sala de aula e de toda a prática pedagógica.

É sabido, por exemplo, que a presença da literatura na infância escolar e no vestibular, por conseguinte no Ensino Médio, foi embasada pelo discurso da necessidade do domínio do código linguístico, em sua manifestação mais formal. Por conseguinte, a presença do texto literário em sala sempre buscou preencher lacunas, as falhas do sistema de ensino.

Antes de contemplarmos essa escolarização, todavia, faz-se necessário abordarmos o processo de construção das Representações Identitárias. Com o advento da Modernidade e o surgimento da globalização, o conceito de Identidade tem sido amplamente discutido e revisitado.

Concepção influente em diversas áreas das ciências humanas<sup>11</sup> (como a sociologia, pedagogia, história, psicologia, filosofia, entre outras), a identidade, que anteriormente era vista como fixa, estável e atemporal, passa a ser concebida como fragmentada, contraditória e instável. Essa seria, pois, a “crise da identidade”, do sujeito pós-moderno.

No entanto o que seria, assim, identidade? Concebemos identidade, respaldadas em Hall, Bauman, Woodward, entre outros, como as representações que classificam o mundo, as relações pessoais e sociais que nos particularizam, nos definem, regem nossos comportamentos e os lugares por nós ocupados.

Para os teóricos modernos, as identidades estão em crise haja vista toda a instabilidade que cerca tal conceito. Essa crise é, para Stuart Hall, parte do processo de mudança que caracteriza o mundo pós-moderno, ou seja, ela seria o processo de deslocamento das estruturas e o abalo das referências sociais e coletivas que orientam as posições de sujeito. Mudança estrutural, na medida em que há a passagem de algo fixo, já conhecido e assimilado para o desconhecido, o novo, incerto e volátil.

Para o filósofo Zygmunt Bauman o mundo, a modernidade e, conseqüentemente, a identidade serão líquidas, pois conceitos, objetos e representações que antes eram fixas e

---

<sup>11</sup> Concordamos com Hall e Woodward ao afirmarem que o conceito de identidades e suas implicações variam segundo a ciência que o aborda. Tal posicionamento faz com que haja perspectivas distintas acerca desse assunto e que nossas considerações sejam apenas uma dentre as possíveis.

permanentes tornar-se-ão mutáveis, “projetados para imediata obsolescência” (BAUMAN, 2004, p. 113). Para ele, na sociedade moderna, todos nós estamos em movimento, o tempo todo: “Nenhum de nós pode estar certo/a de que adquiriu o direito a um lugar uma vez por todas, e ninguém acha que sua permanência num lugar, para sempre, é uma perspectiva provável” (BAUMAN, 2004 p.118).

O teórico defende que o eixo da estratégia da vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se, mas “evitar que se fixe” (BAUMAN, 2005, p.114) e que, tal como os turistas (metáfora usada pelo autor), podemos estar em constante movimento, conviver com o diferente, mudar “quando as necessidades impelem, ou os sonhos o solicitam” (BAUMAN, 2005, p.114).

Conseqüentemente, o sujeito moderno deixa de ser visto como unificado e passa a ser visto como fragmentado, havendo, portanto, o deslocamento ou a descentração (HALL, 2003), isto é, a perda do sentido de si, do sujeito no que tange não só o mundo social e cultural como também a si mesmo.

Sobre a identidade, Woodward (2013) discorre que sua crise é resultado da possibilidade de movimento, ou seja, os significados agora contestáveis e cambiantes. A fim de compreendermos as mudanças pelas quais passaram tal conceito e entendermos as diferentes posições assumidas pelo sujeito, apresentaremos as três concepções de Identidade, contempladas em Hall (2003), relacionadas, respectivamente, ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo, a primeira concepção, histórica, de sujeito se caracterizava por ser um sujeito individual, “usualmente descrito como masculino” (HALL, 2003, p.11), centrado e de núcleo fixo. Sua identidade era sua essência e, surgida em seu nascimento, o acompanhava durante toda sua vida sem mudanças. Nessa perspectiva de sujeito, não há relação entre a identidade e o histórico, mas apenas uma tentativa de definição da essência do ser, pois como afirma Hall: “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2003, p.11).

A segunda noção de sujeito, o sujeito sociológico surge no momento em que se percebe que o indivíduo não é um todo autônomo, mas sim formado a partir das relações, das interações sociais. Na perspectiva sociológica, o sujeito ainda é detentor de uma essência identitária, entretanto, essa varia a partir das relações estabelecidas, tornar-se, por conseguinte, passível de modificação:

A noção de sujeito sociológico refletiu a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava (HALL, 2011, p. 11, grifos do autor).

A identidade se torna então interativa, formada nas relações entre o eu e a sociedade. A essência do eu, antes imutável, modifica-se através dos diálogos mantidos com o mundo que o cerca. Nas palavras de Stuart Hall:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte do nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. (HALL, 2003, p.11 e 12, grifos do autor).

Essa costura, no entanto, acaba por estabilizar (Hall, 2003) o sujeito ao mundo, tornando-o predizível e dando-lhe a impressão de ser e estar sob um centro estável. Nesse sentido, a referida falsa estabilidade é, pois, a limitação da concepção sociológica. A terceira, e última, concepção de sujeito proposta por Hall (2003) é a do sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa e permanente. Temos, pois, a fragmentação das representações.

De acordo com o teórico, a fragmentação das identidades é resultado das “mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2003, p. 12) pelas quais passaram e passam as estruturais sociais e culturais. Assim, o processo de identificação revelou-se, por si só, “provisório, variável e problemático” (HALL, 2003, p. 12). O sujeito passa a ser constituído por várias identidades, que podem, por sua vez, ser contraditórias e instáveis:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2003, p. 13, grifos do autor).

A identidade será determinada social, cultural e historicamente e, por conseguinte, passamos a assumir diversas identidades de acordo com o local ocupado e a posição assumida. Nesse sentido, a identidade estável e fixa passa a ser uma ilusão:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p.13, grifos do autor).

O sujeito pós-moderno passa, logo, por uma crise identitária ao ser confrontado com as diversas transformações sociais e globais da vida moderna. E uma dessas transformações é a globalização. A globalização e seus processos de escala global modificaram as sociedades modernas, conforme modificou o acesso às mudanças.

As identidades, como dito anteriormente, são construídas a partir das marcações das diferenças, isto é, seja pelos sistemas simbólicos seja pelas exclusões sociais. Tais diferenças, nas relações sociais, são concebidas pelos sistemas classificatórios dos quais resultam as definições possíveis de uma população e sua divisão em dois grupos opostos: eu x outro, nós x eles.

De acordo com Woodward (2000), diferença é “aquilo que separa uma identidade da outra” (WOODWARD, 2000, p. 41). No entanto, estes fatores - diferenças, sistemas classificatórios e identidades - variam de acordo com a cultura:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se por “cultura” (WOODWARD, 2000, p 41, grifo da autora).

Isto posto, “segundo Durkeim, se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente” (WOODWARD, 2000, p. 40). Nesta concepção de discurso, a identidade é construída a partir das relações entre o eu e o

outro e quanto maior a posição social ocupada maior a influência nessa construção. As representações identitárias, por conseguinte, não são escolhidas ao acaso, há relações de poder que as justificam e a legitimam o poder exercido. Quando pensamos na literatura percebemos claramente tais relações, no momento em que os textos literários são considerados bens incompressíveis (Candido, 1995) e que, conseqüentemente, podem ser negados:

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. Na classe média brasileira, os da minha idade ainda lembram o tempo em que se dizia que os empregados não tinham necessidades de sobremesa nem folga aos domingos, porque não estando acostumados a isso, não sentiam falta (CANDIDO, 1995, p. 240 et seq).

Essas relações se caracterizam pela necessidade de estarmos, ou continuarmos, sendo superiores aos outros.

Essa noção da literatura como bem incompressível é empregada também por linguístas e críticos literários que advogam a não viabilidade da abordagem da literatura em classe de Língua Estrangeiras, haja vista que, por tratar-se de textos de extrema qualidade e perfeição linguística, os alunos-aprendizes não possuem conhecimento linguístico suficiente para uma interação com tais produções.

De acordo com Chiappini (2005), aceitar a leitura como uma mera decodificação do signo linguístico “sem atentar para as implicações do que é dito (quando as suas intenções, condicionamentos, circunstâncias, orientação persuasiva, manipulações emotivas e outras)” é limitar a capacidade de ler. A leitura deve ser vista como “forma de lazer”, “forma de obter informações sobre outros povos, outros lugares”, “forma de socializar-se” e de “integrar-se melhor no mundo”, seja para as classes dominantes seja para as classes dominadas.

Chiappini (2005), em seu texto *Leitura, ensino e política* defende que há duas concepções de leitura: a das classes mais populares, dominadas, e a das classes dominantes. A concepção das classes mais populares é uma concepção voltada para o caráter mais pragmático da leitura, vista como *instrumento de trabalho* com fins meramente aplicativos, objetivos. As classes dominantes, por sua vez, possuem uma

concepção de leitura mais gratuita, mais humanizadora (Candido, 2002), já que a leitura é vista como uma forma de fruição, sem fins pragmáticos.

As duas concepções de leitura apresentadas por Chiappini (a pragmática e a humanizadora) não são excludentes, já que a leitura como fruição pressupõe como condição o domínio do conhecimento linguístico, domínio esse nem sempre alcançado pelas classes populares. Para a autora,

As classes populares se reivindicam apenas o primeiro é porque lhes foi negado esse, quanto mais o outro. Não se recusa o que não existe. E o segundo conceito de leitura existe para nós. Talvez, mesmo os indivíduos que nem sequer tenham alcançado o primeiro nível de leitura, aquele de decifrar o nome de ônibus que se aproxima, consigam sonhar vagamente com essa outra forma de ler (CHIAPPINI, 2005, p.166 et seq).

Interpretarmos, por conseguinte, que a perspectiva tradicional de escolarização da literatura fundamenta-se na concepção de identidade “essencialista” (WOODWARD, 2000, p. 12), tendo em vista que a mesma ainda possui um conjunto de características fixas (texto formal, modelo de escrita, pressupõe o domínio do código linguístico), compartilhada por todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (professores e, alguns aprendizes), e que não são modificadas pelo tempo.

Observamos que a literatura enquanto vivência e experiência de leitura é, para nós, a concepção mais fecunda, tendo em vista que, resumidamente, instiga a formação subjetiva e crítica do seu leitor/educando, além de contemplar, de forma sensível realidades, por vezes, tão diversas. Percebemos, também, que a perspectiva tradicional do ensino da literatura, respaldada seja na historiografia seja na teorização, não contempla a experimentação da literatura. E que, por isso, primordialmente deve-se ser vivenciada a leitura do texto, das obras.

Italo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio*, inicia suas reflexões acerca da literatura, afirmando que “**há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar**” (CALVINO, 2015, p.13, negrito nosso). Compartilhamos desse olhar e, a partir desse momento, abordaremos reflexões sobre as relações entre literatura e ensino, que contemplem a literariedade do texto e que permita a formação humana do sujeito e a construção de seu discurso.

Barthes, já no Colóquio de 1969, propõe o trabalho com o texto literário enquanto espaço da linguagem, cruzamento de discursos e saberes. Um ensino, assim, centrado na

literatura pressupõe um ensino voltado para as práticas de leitura. Para Lascault, nesse ensino:

Ensinar a leitura não seria criar um método de leitura rápida. Seria, ao contrário, aprender a aceitar diante dos livros todos os extravios do coração e do espírito, incluindo o esquecimento do próprio livro... A literatura não se ensina depressa, ela não é economia, no sentido de economia tradicional, mas ela seria muito mais uma espécie de crítica da economia, uma crítica dos conceitos de eficácia e utilidade (Lascault, Apud: CHIAPPINI, 2005, p. 214).

Compartilhamos desse pensamento e acreditamos que o primeiro e mais relevante objeto, da prática pedagógica, deve ser a literatura em essência, a leitura das obras. Não advogamos, entretanto, que os textos teóricos - de análise, crítica ou historiográficos - devam ser abolidos, todavia que esses sejam recursos secundários, coerentes com o contexto da prática de ensino, sendo o meio e não o fim da experiência com a leitura.

Nessa perspectiva, o leitor/educando passa a ser protagonista, um sujeito centrado e dotado de uma história, de um mundo, que dialoga com a obra, com a realidade mostrada e a partir desse diálogo se modifica, em relação ao seu próprio Eu e ao Outro.

Dito isto, propomos, nesta pesquisa, a prática de leitura, dentre as inúmeras possíveis, da dramatização, da oralização, enfim, da realização performática dos contos literários como prática que permite a experimentação com a literatura, que cria um ambiente lúdico e afetivo para as crianças/educando.

## **2.2 LITERATURA E ENSINO**

Antoine Compagnon, em uma conferência do Collège de France<sup>12</sup>, respondia a seguinte questão: “Literatura para quê?”. Para o teórico, a literatura, de maneira peculiar, nos torna sensíveis às experiências, aos outros e ao diferente, nos “permite um exercício de pensamento” (COMPAGNON, 2012, p.66). Compartilhamos de tal perspectiva e concebemos a literatura, por conseguinte, como uma possibilidade de

---

<sup>12</sup> Conferência de inauguração dos novos cursos da cátedra de Literatura em 2006

(re)criação de um novo mundo, no qual o escritor valendo-se da palavra, descreve suas experiências, construindo uma visão do outro e de um mundo.

Nesse sentido, Compagnon afirma que **“lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”** (COMPAGNON, 2012, p.35, negrito nosso). Segundo o teórico, esse seria o poder emancipador da literatura haja vista que a leitura, a vivência literária, nos inspira a repensar nossa vida, nossas concepções e nosso olhar sobre o mundo.

Barthes, teórico lido por Compagnon, contempla esse olhar da literatura e afirma que “o mundo da obra é um mundo total onde todo o saber (social, psicológico, histórico) tem cabimento” (BARTHES, 2004, p. 4). Assim, como afirmamos anteriormente, para o autor todo conhecimento já foi abordado, em algum momento, pela literatura.

Nessa concepção literária, o discurso literário, a construção da obra, se particulariza pela sua relação com a linguagem, uma vez que essa perde sua neutralidade, caracterizante da ciência, sua objetividade e sua racionalidade, para tornarse elaborada, parcial, consciente, carregada de emoção e de sentimento, mas não menos instrutiva e formadora.

A experiência literária, concordamos com Barthes ao afirmarmos, instiga um olhar prazeroso, subjetivo e, nesse instante, transcende o momento, o tempo, tornando-se eterna: “O “prazer” (...) implica uma experiência bem mais vasta, significativa do que a simples satisfação do “gosto”” (BARTHES, 2004, p. 11, grifos do autor,).

Consequentemente, nos tocará muita mais uma leitura da obra literária, uma experiência subjetiva e universal que uma aula objetiva, da literatura, de viés bancário com a abordagem da crítica, da historiografia literária. Inúmeros são os relatos de pessoas que gostam de ler literatura após essa experiência seja por professores seja por amigos ou familiares.

Consoante a essa concepção e ao pensarmos no ensino da literatura surgem alguns questionamentos: a perspectiva tradicional de escolarização da literatura o que produz? Quais sensações nos inspiram? Qual seu papel na formação dos seus leitores enquanto seres críticos, sensíveis ao coletivo e ao outro?

Tais questionamentos se aplicam quando pensamos, também, na literatura estrangeira e no seu ensino, já que a concepção de literatura e de experiência literária por nós advogada não é diferente. Consideramos que além desta perspectiva, a

experiência da leitura literária em língua estrangeira permitirá ao educando o desenvolvimento das várias habilidades da língua e a apropriação de seus diversos usos, pois, entendemos que toda língua, seja materna seja estrangeira apoia-se na escrita e na oralidade.

Todavia, nem sempre o ensino da literatura visou a essa experimentação e essa formação subjetiva. Conceber a literatura no ensino já foi sinônimo de ensino da moral e dos valores de uma sociedade, de ensino da arte da escrita, no qual as obras literárias permitiam, por impregnação (CANVAT, 1999) a aquisição da escrita em seu nível mais elaborado, além, claro, dos valores morais.

O referido ensino ainda já foi sinônimo de historiografia e da abordagem analítico-crítica das obras, perspectiva que respaldou o ensino tradicional e por isso será por nós abordada. Lígia Chappini, em seu livro *Reinvenção da Catedral*, discorre acerca do colóquio de Cérisy-la-Salle, realizado em 1969 por Tzvetan Todorov e Gerard Genette, no qual se refletiu sobre o ensino da literatura.

Segundo a autora, no colóquio (que teve como participantes teóricos já renomados, novos teóricos, professores universitários e professores do 1º e 2º graus) se debateu a “crise da literatura”, crise uma vez que ao passo que seu lugar, sua finalidade e, até mesmo, sua produção no mundo foram questionadas.

A teórica recorre à Pierre Bourdieu para definir a concepção de literatura como um “signo distintivo do homem culto” (CHIAPPINI, p. 206), a qual orientou os estudos franceses até 1969. Tal concepção, na verdade, resulta na noção de arte literária como um elemento diferenciador do status social. Assim, a literatura não seria para todos, mas para uma pequena “maioria” detentora de um saber, do saber legitimado como correto e único possível. Nessa representação, a literatura é concebida como sinônimo de literatura clássica e apenas a classe mais abastada possuía os pré-requisitos necessários à vivência literária.

Acerca da tradição francesa, adotada posteriormente no Brasil, Compagnon afirma que os estudos literários sempre abordavam, de maneira alternada, a tradição teórica e a tradição histórica, consoante ao olhar dado às obras. Na tradição teórica, há uma visão sincrônica da literatura, a qual, por sua vez, é concebida como uma, dotada de um valor eterno e universal. Na tradição histórica, em contrapartida, a literatura é vista diacronicamente, tendo seu valor relacionado ao contexto, a época histórica. Para ele,

essa alternância seria uma “vanguarda tardia da Querela dos Antigos e dos Modernos”, que acabou no fim do século XX.

Com relação ao Colóquio de 69, Todorov<sup>13</sup> relata que o mesmo teve como objetivo rever os estudos literários, já que na França o estudo da literatura se limitava a uma contextualização histórica, do autor e da obra, em detrimento da significação da mesma:

No decorrer do período anterior, que durou mais de um século, a história literária dominou o ensino universitário; isto é, tratava-se essencialmente de um estudo de causas que conduzem ao surgimento da obra: as forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, das quais o texto literário supostamente deveria ser a consequência; ou ainda, os efeitos desse texto, sua difusão, seu impacto no público, sua influência sobre outros autores. A preferência, assim, era concedida à inserção da obra literária numa cadeia causal. O estudo do sentido, em contrapartida, era considerado com muita suspeita (TODOROV, 2014, p. 37et seq.).

Complementamos as reflexões do teórico búlgaro com as considerações apresentadas por Chiappini: para ela a normatização, a didatização da literatura foi resultado da crise do pensamento humanista frente à supervalorização da ciência. Nesse momento, a questão “O que é literatura?”, que até então orientava as reflexões acerca da literatura enquanto teoria, é trocada pela questão “Literatura para quê?”, com todos os seus desdobramentos, tais como: “O que ensinar?” e “Como ensinar?”.

Para o Todorov, tanto essa concepção quanto a concepção que definia a abordagem literária como a descrição de elementos estruturais - influenciada pela teoria estruturalista- resultam em uma concepção de literatura isolada do mundo e anulam “a encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade (..) a interpretação do mundo” (TODOROV, 2014, p. 38). Essa concepção pressupõe um conceito de saber reduzida à exclusiva assimilação do conteúdo, para o escritor:

Ler poemas e romances (nessa perspectiva tradicional do ensino da literatura) não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. **Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.** (TODOROV, 2014, p. 27, negrito nosso).

---

<sup>13</sup> Recorremos à tradição francesa, haja vista que, compartilhamos da concepção de que a tradição literária brasileira foi influenciada, mesmo no que se refere ao ensino, por tais concepções. Assim, várias reflexões tecidas sobre a tradição europeia podem ser aplicadas à nossa realidade.

Essa perspectiva tradicional de ensino respalda-se na crítica e pressupõe, segundo o autor, um domínio da semiótica, da pragmática, da retórica e da poética, em oposição, não se busca a formação do leitor, a vivência e a experimentação literária. A obra literária deixa de ser fonte e tornar-se exemplo, no momento da leitura, assim, não nos detemos no sentido do texto, no universo particular construído.

Nossos olhos, em contrapartida, buscam estruturas, construções linguísticas que exemplifiquem os conceitos analíticos abordados (metáfora, metonímia discurso indireto, tempos verbais, métricas, rimas, entre outros). Tal perspectiva de ensino, infelizmente, isola a literatura do real, marginalizando-a. E, portanto, fundamenta a questão “para que a literatura?”.

Diante disso, o ensino da literatura centrado em uma abordagem teórica, histórica e analítica revelar-se-á fugaz, momentâneo, se considerarmos que os conhecimentos literários servirão apenas para um momento específico (uma prova ou um vestibular) e depois serão esquecido.

Ao contrário, no ensino da literatura enquanto experiência literária (mesmo depois de passados vários anos) nos lembraremos das obras, das histórias que nos tocaram, enquanto serão esquecidos, por exemplo, os principais autores ou as características de um estilo de época literária.

Por conseguinte, como resultado dessa normatização, temos a literatura transformada em disciplina e seu entendimento reduzido à historiografia ou à análise crítica do texto literário. Essa concepção de ensino implica em uma concepção de saber restrita a mera e exclusiva assimilação do conteúdo, com sujeitos passivos, sem o direito à palavra, ao discurso e ao questionamento.

A escolarização da literatura, nessa perspectiva, excluía a leitura integral, a vivência com o texto. Somos contrários a essa perspectiva e concordamos com Italo Calvino, no momento em que ele afirma, ao falar sobre os clássicos e justificar sua leitura, que:

**A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão;** mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortinas de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 2007, p. 12, negrito nosso)

No Brasil, a problematização acerca da literatura e seu ensino aconteceu, segundo Chiappini, a partir de 1968; como na França, discutia-se aqui qual o lugar da literatura e seu ensino face ao novo mundo que surgia. Para a autora, a discussão teve uma perspectiva teórica, pedagógica e política:

O problema era teórico: o que é, para que serve, qual a importância, hoje, de se estudar literatura? Mas era também *pedagógico*: como ensinar literatura? E, evidentemente, *político*: o que fazer com os textos, numa escola que entendeu democracia como nivelamento por baixo? E que limitou ao máximo, dentro dela, o espaço das humanidades, com a eliminação da filosofia e a diluição da história? (CHIAPPINI, 2005, p. 221, grifos da autora).

Chiappini cita Osman Lins como um dos primeiros brasileiros a refletir o ensino da literatura no Brasil e afirma que suas análises observaram uma prática escolar alienadora, na medida em que, a mesma era orientada pela censura, homogeneização e neutralização da escolha dos textos, resultando na anulação de possíveis questionamentos dos educandos e de sua formação crítica.

Neste sentido, a abordagem da literatura em sala objetivava a perpetuação das representações, dos valores e dos lugares previamente ocupados socialmente. A experiência literária dos alunos era mínima com teorias aplicadas no vazio.

No Brasil, ressaltamos, sobretudo, Afrânio Coutinho e Antônio Candido <sup>14</sup> como os primeiros teóricos a refletirem sobre essa temática. Afrânio Coutinho propunha uma abordagem inicialmente teórica e após a leitura da literatura, uma vez que, para ele, o conhecimento teórico era indispensável à compreensão. Antônio Candido, por sua vez, advogava primeiramente a experiência com o texto, com a obra literária e que a teoria seria abordada no momento da sistematização.

Chiappini afirma que outra característica de Candido é “o sentido da história” (CHIAPPINI, 2005, p. 230) que está presente em toda sua produção, sendo este, segundo ela, a adequação das teorias a realidade brasileira, ao contexto social. Nesse sentido, para o teórico a teoria literária enquanto disciplina seria um viés da filosofia:

---

<sup>14</sup> Chiappini relata que “a criação da teoria literária como disciplina autônoma no Brasil” é datada da década de 50, na Universidade do Rio de Janeiro por Afrânio Coutinho e, em 1970, já estava presente em todas as universidades. A disciplina em questão teve na Universidade de São Paulo, Antônio Candido como primeiro professor. Justificamos, assim, a contextualização de tais teóricos, já que suas reflexões influenciam o ensino até hoje.

Segundo essa concepção, filosofar é, em última instância, criticar a própria concepção do mundo, criticar “toda a filosofia até agora existente, enquanto essa deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”. Filosofar é, de início, “um conhece-te a ti mesmo, como produto do processo histórico que deixou em ti mesmo traços até agora não inventariados” (CHIAPPINI, 2005, p. 231, grifos da autora).

Fundamentadas em tais reflexões, o que significa, então, ensinar literatura em sala de língua estrangeira? Qual é o seu objetivo? E o seu objeto? Como fazer? Esses questionamentos serão constantes dessa prática pedagógica. Justificadas pelas discussões apresentadas, advogamos que o tratamento do texto literário deve priorizar, através de procedimentos diversos, toda a literariedade presente, a fim de que, mesmo sendo escritos em LE, os alunos-aprendizes sejam capazes de compreendê-lo. Ressaltamos, entretanto, que a escolha do texto literário, bem como uma prática pedagógica, coerente ao nível do aluno, tal qual em nossa língua materna, será determinante para a significação e experiência literária.

### **2.3. A EXPERIMENTAÇÃO LITERÁRIA EM SALA**

Refletimos, até então neste capítulo, acerca da literatura e de sua escolarização. Percebemos que a prática pedagógica da literatura, respaldada em uma perspectiva tradicional, não instiga uma formação subjetiva, não favorece uma experimentação com a obra, um diálogo com o narrado e a, conseqüente, transformação do leitor. Assim, partindo da concepção advogada por Candido (1995) que a literatura é um bem incompressível (CANDIDO, 1995) e que a leitura literária deve ser um direito, abordaremos a noção de leitura, a qual, a nosso ver, permite a referida construção subjetiva.

Inicialmente, à semelhança de Michele Petit em suas obras *Os jovens e a leitura e Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* não visamos aqui à definição de uma noção de leitura, em suas concepções e seus aspectos linguístico e contextuais que cercam essa atividade, mas sim refletirmos o papel da leitura, da leitura literária

particularmente, na formação e transformação do sujeito, através da criação de um espaço íntimo (PETIT, 2013), do leitor em ser humano.

Não trazemos fórmulas mágicas que garantirão a construção de leitores, de todos os que têm uma experiência com a literatura, todavia, acreditamos que essa aproximação com as obras, que a experiência de uma leitura significativa para o sujeito instigará seu encanto pelos livros, criando uma vivência com a arte literária.

Fundamentadas em Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*, afirmamos que a leitura consiste no ato de dar sentido não só a um sistema de signos linguísticos - a partir dos processos de decodificação e significação - como também a um objeto, a um lugar, a um olhar, a uma experiência. Para ele “ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces” (MANGUEL, 1997, p. 19), assim, os pescadores, que ao olhar o céu, ao sentir o vento ou ao tocar a água, leem o movimento das marés, um jovem apaixonado que tenta ler e interpretar os sentimentos da amada, por meio de seus olhares e de suas ações. Entre tantas situações outras de leitura, os exemplos acima “compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 1997, p. 19). Por conseguinte, para o teórico:

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta pra vislumbrar o que somos e onde estamos. **Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.** (MANGUEL, 1997, p. 19, grifo nosso).

Complementamos a citação acima com as palavras de Eliane Yunes, para quem “o ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e comunhão com o mundo” (YUNES, 1995, p. 185) e através delas inferimos que essa visão de leitura como prática modificadora e formadora do ser é unânime tanto entre críticos literários quanto entre filósofos.

A prática leitora, acreditamos, permite novos pertencimentos, permite que a informação seja transformada em conhecimento (ao significá-las e ao utilizá-las (YUNES, 1995)), permite o contraponto, amplia nossas possibilidades de sermos/estarmos no mundo, nos liberta das limitações, de um contexto de censura, de exclusão.

Pela leitura, nos são revelados caminhos outros, alternativas de lidar com os problemas. Enfim, a leitura nos fornece parâmetros para questionarmos a realidade,

ainda mais necessária atualmente, pois, como já afirmava Drummond em 1945, “Este é tempo de partido, /tempo de homens partidos”.

Para nós, a essencialidade da leitura pode ser justificada a partir da noção de leitura literária, haja vista que as obras literárias nos abrem a um novo mundo, uma nova cultura, novos pensamentos e, por conseguinte, por sua leitura significamos experiências. Para Benjamin:

O mundo que se revelava no livro e no próprio livro jamais poderiam ser, de forma alguma, separados, Assim, junto com cada livro, também seu conteúdo, seu mundo, estava ali, à mão palpável. Mas, igualmente, esse conteúdo e esse mundo transfiguravam cada parte do livro (...) Você não lia livros, habitava neles, morava entre suas linhas e, reabrindo-os depois de um intervalo, surpreendia-se no ponto onde havia parado (BENJAMIN apud MANGUEL, 1995, p. 24 e 25).

Reiteramos, fundamentadas nas palavras do escritor, que a leitura de tal gênero supera o fim pragmático do ato de ler (quando comparada, por exemplo, com a leitura de uma bula de medicamento, na qual, após retirar as informações necessárias, os efeitos da leitura findam), na medida em que mesmo depois, ou por inúmeras vezes já durante, a prática leitora os acontecimentos vividos e a experiência narrada ressoam, passam a nos habitar interiormente. Significamo-los por muito tempo e esses nos acompanham pela vida, pois como afirma Petit:

a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana (PETIT, 2013, p.32).

E por isso, para ela a leitura de obras literárias instiga a formação subjetiva, “a construção de si mesmo” (PETIT, 2013, p. 39), já que pela experiência de leitura somos levados às descobertas, ao (auto)conhecimento, nos tornamos autores do nosso destinos, das nossas concepções e valores, estando em constante reflexão. Criamos, nas palavras da autora, “um espaço próprio, íntimo” (PETIT, 2013, p. 40), onde nunca estamos sozinhos.

Essa interação subjetiva do leitor com a obra, inferimos, será maior na arte literária, haja vista que, enquanto no teatro, no cinema ou nas telenovelas ( essa última presente

na vida de inúmeras crianças e jovens) os cenários, as personagens já preexistem aos leitores, na leitura, em contrapartida, a materialização da obra é subjetiva, individual.

Cada leitor elabora um mundo próprio para a obra, imagina, constrói, representa as personagens de maneira particular. “O livro”, afirma Petit, “a seus olhos, é mais importante que o audiovisual, pois permite que se abra para a fantasia, o imaginário, o mundo exterior” (PETIT, 2013, p. 32). Dessa convivência com a fantasia, resultará a criatividade e a formação do pensamento, ao permitir “imaginar outras possibilidades” (PETIT, 2013, p. 49).

Com a vivência da literatura, experimentamos a concretização dos nossos anseios (“No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meu do caminho”, Drummond), dos nossos sonhos mais secretos, nos libertamos do nosso contexto e fantasiamos. Imaginamos, face às dificuldades, habitar, como Manuel Bandeira, Passárgada: “Vou-me embora pra Passárgada/ Lá sou amigo do rei”.

Como exemplo desse espaço íntimo, podemos citar as obras literárias a que recorremos em momentos ou situações específicas. Obras que marcam o espírito (Todorov, 2014). Será esse universo subjetivo, construído com as leituras, que é nomeado pela pesquisadora francesa como espaço íntimo da leitura e será ele, ainda de acordo com ela, o grande formador da subjetividade.

Nesse espaço criamos memórias afetivas, resultantes da vivência literária, vemos as personagens dar voz às sensações mais íntimas, as quais, por vezes, não conseguimos verbalizar. Identificamos-nos com os sentimentos do Outro, e percebemos que essas experiências são, ao mesmo tempo, individuais- sentidas pelo Eu- e coletivas. Consoante a essa perspectiva, para Yunes essencial a formação do Eu é a “tomada de consciência da própria história, o entrelaçamento das memórias pessoais e sociais, situar-se no tempo entre os homens” (YUNES, 1995, p.192) e a arte literária concretiza, concebemos, essa relação pessoal e social.

Nesse sentido, atentamos com as reminiscências, as imagens-lembranças são relevantes para acalantar e aquecer essa nova vida, nem sempre alegre. Infelizmente, as narrativas descritas em Contos do Imigrante estão, hoje mais do que nunca, presentes em nosso meio; como ser indiferente aos refugiados do mundo pós-modernos? Acreditamos que a vivência com a literatura como a de Samuel Rawet propicia essa convivência com o outro, nos sensibiliza.

Essa relação, essa convivência instiga a tomada de consciência (Petit, 2013), do Eu e do Outro, estreitamos laços, compreendemos as diferenças, transgredimos e superamos nossa realidade. A leitura literária, assim, é um ato solitário, mas que nos aproxima dos Outros.

Esse espaço íntimo também ajudará a superar o contexto -social, econômico, pessoal-limitante, na medida em que, em detrimento de uma postura alienante face a nossa realidade, a literatura nos “ajuda a viver” (TODOROV, 2014, p.23), colorindo os dias mais cinzas, aquecendo uma vida fria, renovando as esperanças.

Diante de tais reflexões e respaldadas pelas mesmas, abordaremos as práticas de leituras que orientaram as ODR's.

### III

#### AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO PRECOCE

O teórico Maurice Blanchot (2011) afirma que “a infância é o momento da fascinação”, que nesse período vivenciamos “a idade de ouro” do encantamento e o que importa é “o brilho da imagem”. Dentro dessa mesma perspectiva, acreditamos que a abertura das crianças às sensações, ao prazeroso, ao lúdico pode ser explicada, entre outros fatores, pela ausência do pragmatismo, haja vista que, para elas, as experiências são centradas no aqui e no agora, em detrimento de um olhar objetivo, capitalista, que busca um desenvolvimento intelectual, econômico, um status social.

As crianças são capazes de brincar por horas e horas, de criar um mundo – o qual pode ou não ser verossímil ao real, realidades, personagens e histórias. Experimentam mais livremente, sem receios, sem pré-conceitos e, por conseguinte, estarão mais abertas ao novo. A formação lúdica, assim, se assenta em pressupostos que

valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando às crianças/educandos vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem,

Nesse sentido, inferimos que a prática de leitura literária, enquanto experiência, a partir da oralização performática dos contos franceses, em um contexto de Francês Precoce<sup>15</sup>, pode ser vista como uma possível prática pedagógica que permite a abordagem lúdica da literatura e da linguagem.

Como vimos anteriormente, essa possibilidade de leitura, em detrimento da decodificação do grafismo (ZUMTHOR, 2007), pressupõe uma interpretação dramática contemplada nas teorias do teatro, que dá vida aos personagens.

Zumthor (2007) afirma que um dos critérios de literariedade de um texto é a leitura, o prazer que emana desse ato, capaz de transformar um texto neutro em poético ao criar um laço pessoal com o leitor. Assim, “pode se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo” (ZUMTHOR, 2007, p. 24).

Essas experiências, esses laços pessoais, por sua vez, serão materializados mnemonicamente em imagens-lembranças (BERGSON, 1990) carregadas de emoção e que influenciarão a formação humana<sup>16</sup>, o olhar para o mundo e para o outro, tendo em vista que será esta a época da formação da personalidade.

Assim sendo, o professor desempenhará um papel sócio-afetivo, já que será o principal mediador entre o texto e a criança e responsável por sua sensibilização literária, ao introduzir, de modo lúdico, a vivência com a mesma sensibilizando-a para uma formação humana, para o outro, para o diferente.

Diante disso, neste item, refletiremos acerca da experiência literária e da oralização dos contos como uma prática que instiga a afetividade, a criação de laços com a literatura francesa e, conseqüentemente, com a língua francesa, e como essa experiência, através das emoções, favorece a abertura para o desconhecido, para um novo mundo e permite uma formação mais humana e mais compreensiva.

---

<sup>15</sup> Por ensino precoce, entendemos a aprendizagem de uma Língua Estrangeira por crianças em faixa etária infantil, inseridas no ensino pré-escolar. Essa perspectiva de ensino surgiu na Europa após a Segunda Guerra Mundial, em um período que se inscreve entre 1945 e 1949.

<sup>16</sup> Há vários relatos, inclusive de teóricos e de escritores, que descrevem o início da vivência com a literatura desde criança e que relatam essas experiências a partir de memórias carregadas de emoção, de sentimento.

Abordaremos, por conseguinte, inicialmente, as considerações de Henri Bergson sobre a memória, as imagens-lembranças, já que acreditamos que essas serão os resultados da vivência com a literatura. Em seguida, discorreremos sobre a concepção de emoção contemplada em Georges Didi- Huberman e a relação afetiva entre a literatura e o ensino precoce<sup>17</sup>.

O termo memória, do latim *memor – oris*, significa, conforme Ferreira, tanto “a faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, quanto lembrança, reminiscência, recordação” (FERREIRA, 1999, p. 465). Assim, de um modo geral, a memória compreende um processo de retenção de informações no qual as experiências vividas são arquivadas e recuperadas quando as evocamos.

Henri Bergson (1990) reflete sobre a faculdade da memória e sua complexa relação com o corpo e analisa a natureza da memória considerando-a como um processo de reconhecimento do passado pela ação presente. Segundo o autor, há duas formas de memória - a “memória- hábito” e a “imagem-lembrança”. A diferença entre elas está situada na natureza, já que a primeira seria uma ação, enquanto a segunda a representação do passado.

Por “memória - hábito”, Bergson entende as lembranças de uma informação que foram impressas na memória e expressas através da repetição da ação “num sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem na mesma ordem e ocupa o mesmo espaço” (BEGSON, 1990, p.61).

A *memória - hábito* estará sempre voltada para uma ação futura, por isso, para o autor, ela não será representada, mas vivida, agida. Sua utilização tornar-se-á involuntária ao sujeito, modificando as ações presentes de forma não determinada, automática. Por conseguinte, as lembranças assimiladas mentalmente se tornarão cada vez mais impessoal ao sujeito, posto que são necessárias à sua sobrevivência em sociedade.

A *imagem-lembrança*, em contrapartida, é, também, entendida como lembranças impressas na memória, mas para as quais não há possibilidade de repetição. São lembranças individuais que possuem data e local definidos, não podendo ser repetidas, mas apenas representadas, evocadas, por meio da memória. São “lembranças

---

<sup>17</sup> Não recorreremos às teorias psicopedagógicas que apresentam as concepções de ensino para a fase infantil, visto que temos por objetivo refletir a relação entre o ensino e a literatura enquanto prática subjetiva, o seu papel na criação de laços afetivos, de uma memória de leitura e sua importância na formação do eu.

independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado” (BOSI, 2003, p. 48) e podem ser manifestas, por exemplo, nos sonhos e na decepção.

A *memória - hábito*, enquanto auxiliar nas práticas sociais, segundo Bergson, é mais útil que a imagem-lembrança, conforme agrupa conhecimentos e mecanismos úteis ao dia-dia, e, por ser conquistada pelo esforço da vivência de ações repetitivas, “permanece sob a dependência de nossa vontade”. Neste sentido, a memória-hábito impossibilita o devaneio, dado o seu caráter de aquisição e manifestação de hábitos rotineiros. Já a imagem-lembrança que não possui “segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural” (BERGSON, 1990, p.62).

Diante disso, Bergson considera a *imagem-lembrança* a “memória por excelência”, por ser “completamente espontânea, é tanto volúvel em reproduzir quanto fiel em conservar” (BERGSON, 1990, p.69). Esse tipo de memória privilegiará a imaginação material, ou seja, considerará a imagem lembrada não só como movimento, mas também como substância ou matéria da criação literária.

Essas experiências se tornarão imagens –lembranças quando relacionadas com a emoção e, quando evocadas futuramente, permitirão uma reflexão acerca da própria identidade, explicarão o presente e indicarão o futuro. A relevância dessas imagenslembranças está na capacidade de renomear os elementos da realidade e de recuperar junto a ela uma latência primitiva, viva, que nos formará como sujeitos mais humanos e compreensivos.

Vivemos em mundo que repete padrões, que, apesar de todas as reflexões filosóficas, teóricas, científicas, perpetua comportamentos e identidades excludentes. Vê-se, portanto, a marginalização do outro, sobretudo do diferente, há um anseio da superioridade, busca-se sempre a perfeição, o reconhecimento, o status social, em detrimento, comumente, da alteridade, de um olhar crítico, questionador e, ao mesmo tempo, sensível, humano, que seja capaz de se colocar no lugar do outro, de vê-lo como um igual, onde não há melhor ou pior apenas o diferente, que tem direito à palavra.

Acreditamos que, esse ciclo, pode ser quebrado se formarmos nossas crianças como seres humanos, que convivem, desde cedo, com o outro, que aprendem a respeitá-lo, a ouvi-lo e a interagir com ele.

Na infância, as crianças se sentem mais livres para exprimir suas emoções, elas choram, riem, dialogam, escutam e respeitam o outro mais espontaneamente, mais facilmente. Não há o medo do ridículo, pois como afirma Didi-Huberman:

Esse ser exposto à emoção se compromete também com um ato de honestidade: ele se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta. Em certas circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 19)

Para nós, essa liberdade, apresentada pelo filósofo, é resultado da liberdade da criança face à sociedade, isto é, quando crianças somos livres dos preconceitos, do objetivismo, do capitalismo que regem as relações sociais, nossos comportamentos e, por vezes, nossa vida. As crianças, em contrapartida, são capazes de expressar suas emoções sem o receio de rotulações, de questionamentos, são sinceras consigo mesma. O seu eu está livre e é subjetivo e sensível por essência e, por isso, concebemos que quanto mais nova, mais livre será a criança, aspecto que fundamenta a vivência literária desde tenra idade como formação.

Nesse sentido, adotamos a concepção, apresentada por Didi-Huberman, de emoção como ação, um movimento afetivo que incita uma transformação. Segundo o teórico:

as emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também *transformações* daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive, é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamento e ações (grifos do autor, DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 38).

Consoantes a esse conceito de emoção, advogamos que a literatura, a experiência literária permitirá essa emoção transformadora, um questionamento da vida, mais sutilmente, sensivelmente.

Complementamos as reflexões de Didi-Huberman com a concepção de Sonia Kramer que, em seu texto *Infância, cultura e educação*, discorre sobre a noção de infância e sua relação com a educação. Para a autora, o conceito de infância é social e historicamente construído e determinará o olhar dado as crianças, os lugares que podem ser por elas ocupados, bem como seus direitos e deveres.

Percebe-se, pois, que estes são variáveis e podem, de acordo com o contexto, excluir. Infelizmente ainda constata-se a desigualdade nas oportunidades criadas para as crianças, isto é, as oriundas de classes mais abastadas têm acesso a uma formação mais diversificada, enquanto as crianças de origem mais humilde têm apenas a escola, a educação básica, sendo a mesma considerada suficiente como formação.

A autora afirma ainda que a aparente dependência das crianças em relação aos adultos também é um “fator social” (KRAMER, 2000, p. 11) e que essa implicará em uma distribuição desigual de poder. A nosso ver, essa relação desigual pode ser representada pela ausência da palavra e/ou pela desconsideração ao discurso pronunciado.

Nesse sentido, Kramer advoga a criação de um ambiente escolar no qual as crianças tenham o direito ao discurso, adquirindo “voz e poder” (KRAMER, 2000, p. 12). Para tanto, a noção de infância e da educação infantil não deve se limitar, apenas, ao lúdico, ao prazeroso, mas também à cidadania e ao olhar crítico. Assim:

Contra essa concepção infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação- mas entende as crianças enquanto cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 2000, p. 12).

Compartilhamos deste pensamento e, a partir da citação acima, concebemos que essa subversão pode quebrar visões reducionistas, impregnadas de preconceitos, pois faz-se necessário lembrar que os preconceitos e o racismo são construções sociais e que na infância as crianças possuem um olhar livre. Assim, uma formação sensível, emotiva e crítica quebra o ciclo vicioso da sociedade, já que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, coerente a essa perspectiva, tonar-se-ão mais compreensivos às diferenças, ao outro. Compreensão que, a cada dia, se revela mais necessária, face ao fanatismo, ao preconceito, a exclusão.

Consoantes à autora, concebemos as crianças enquanto sujeitos detentores de um saber, de uma relação prévia com o outro e com predisposição para ouvir e compreender. Logo, tem o direito à voz, ao discurso e a uma formação crítica, humana, em detrimento da alienação social, resultado do ensino bancário tradicional, no qual a criança é um ser sem direito ao questionamento e que apenas espera se tornar adulto (“O

que você vai ser quando crescer?”), como se ela ainda não fosse. A criança é sim um sujeito, inserido em uma sociedade, que a modifica e que é modificado por ela.

Ressaltamos a importância do aspecto lúdico, da imaginação e de atividades motoras, mas acreditamos que ao lado destas a criança deve conviver com as diferenças, com o outro, desenvolver um olhar crítico, um olhar humano, sensível. Por conseguinte, é dentro destas reflexões que propomos as ODR's.

### **3.1. A LEITURA LITERÁRIA E A AFETIVIDADE**

Desde a mais tenra idade, nossa vida é constituída a partir das relações, das trocas e dos diálogos. Pesquisas já apontaram que, mesmo durante a fase fetal, o afeto e o carinho externado pelos pais instigam o desenvolvimento da criança.

Dentro de um contexto familiar, as primeiras experiências vividas pela criança ocorrerão, teoricamente, em um ambiente cercado de amor, de atenção e de cuidado. Nesse sentido, podemos inferir que a descoberta da criança de ser/estar no mundo, como um sujeito subjetivo e humano, acontecerá concomitante as essas relações afetivas, criando, por sua vez, laços que influenciarão sua vida.

Logo, quanto mais afetivo e mais acolhedor o ambiente, mais segura se sentirá a criança e maior será sua predisposição em experimentar, em estabelecer relações cognitivas e interpessoais. Tais vivências com o mundo exterior, nomeadas de “fenômenos afetivos” (LEITE E TASSONI, 2016), marcarão as crianças enquanto seres, sujeitos, gerando memórias que podem determinar, por sua vez, comportamentos, medos e aptidões mesmo nas fases adultas.

Nesse sentido, podemos exemplificar que o medo e/ou a aversão a certos animais, inclusive enquanto adulto, por vezes é resultado de uma experiência frustrada, aversiva, na infância. Para Amorim e Navarro (2012), “é nessa fase (da infância) que acontece a formação de hábitos, atitudes e valores que constroem as bases da personalidade” (AMORIM, NAVARRO, 2012, p.4), assim essas experiências podem estimular a formação de sujeitos instáveis ou estáveis frente à vida e às relações sociais.

Percebemos que as experiências vividas gerarão sentimentos particulares, os quais serão traduzidos, em emoções e comportamentos, pela linguagem corporal. Assim,

o ser humano agirá sempre com o afeto, a emoção e a cognição, tornando-se um todo completo.

Acerca da afetividade, Mosqueira e Stobäus (2006) afirmam:

a afetividade é fundamental para vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de seres humanos mais saudáveis e especialmente, mais capazes de tomar decisões sábias e inteligentes (MOSQUEIRA, STOBÄUS, 2006, p. 125).

Inferimos, a partir da citação acima, que a afetividade torna-se, a cada dia, imprescindível na vida/desenvolvimento humano, sobretudo, na infância, na medida em que, no mundo atual, convive-se mais com o Outro, com os preconceitos, com as injustiças e, em face dessa realidade, devemos promover a igualdade e a alteridade estimulando as crianças a compreender, ouvir e respeitar o Outro, a diversidade e buscar a justiça.

Devemos lembrar que vários pensadores modernos advogam que o preconceito, o racismo, é um conceito- comportamento- criado socialmente. A sociedade, em vários momentos, ensinou os seus a serem racistas, a se acharem superiores graças à cor da pele, à cor do cabelo, à sua origem. Essa superioridade criada –cultural e socialmente, já que não há pesquisas que estabeleçam relação da cor da pele com a inteligência- resultou em cultura, limitada, da superioridade e exclusão, na qual alguns se consideram superiores ao demais e que, quando se relacionam com o diferente, o concebem como exótico, como inferior.

No ambiente escolar essa perspectiva de afetividade não é diferente, já que as primeiras interações, os laços afetivos estabelecidos podem influenciar, em alguns casos, determinar a postura e as relações mantidas no processo de ensino/aprendizagem, no que tange aos conteúdos e/ou aos sujeitos envolvidos.

“O ambiente escolar”, da Educação Infantil afirmam as teóricas Amorim e Navarro, “será o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida” (AMORIM, NAVARRO, 2012, p.1). Complementamos essa afirmação, ressaltando que esse ambiente afetivo estimula a alteridade e faz com que as crianças vejam os demais como iguais, com diferenças que não as torna nem melhores nem piores.

Consoante a essa perspectiva, as práticas pedagógicas que, antes, buscavam a supremacia do racional, do objetivo, hoje almejam o diálogo constante entre o cognitivo

e o afetivo. Segundo Leite e Tassoni (2016), após o surgimento da abordagem históricasocial das teorias que abordam o ser humano, as “dimensões cognitivas e afetivas” passam a ser vista como unidas e com a quebra da dicotomia racional/emocional passa-se a advogar uma prática pedagógica mais afetiva, na qual as emoções são aceitas e bemvindas.

Para elas, tal olhar resultará em uma preocupação não só do que ensinar, mas de como ensinar, com a criação de um ambiente, de uma relação entre professor e aluno, aluno e conhecimento e de práticas que favoreçam a afetividade, pois:

na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3)

Diante disso, na Educação Infantil a afetividade, os laços e as experiências afetivas, devem acompanhar todo o processo de ensino/aprendizagem, como uma prática constante, haja vista que será essa época na qual as crianças iniciam sua jornada como crianças/educandos. Além disso, como dito anteriormente, essas primeiras interações podem influenciar a postura e as relações mantidas a posteriori no referido processo.

Amorim e Navarro (2012) inferem que:

a afetividade na Educação Infantil contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciam pela socialização, através da escola, família e sociedade, pois é extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que as cerca, ou seja, a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócio-afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes dos outros (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 4).

Ressaltamos que o ambiente escolar, da Educação Infantil, constituirá a base do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e, por isso, a escola deve construir um ambiente que instigue a aquisição e o desenvolvimento de um olhar reflexivo, prático, mas também humano e subjetivo.

Nesse sentido, as autoras Amorim e Navarro (2012) advogam que o ato de educar é também um ato de cuidar, ou seja, em detrimento da transmissão de conteúdo, os educadores devem proporcionar a criação um universo afetivo, seguro e acolhedor para as crianças/educandos, a partir do qual as mesmas se desenvolvam cognitivamente e afetivamente. Para elas:

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino da Educação Infantil (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2).

Depreendemos, respaldadas em Gomes *et al* (2013), que as atividades lúdicas, uma prática pedagógica que estimule a ludicidade, favorecerão o desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo do ser humano, a partir do momento em que desenvolve a auto-estima, a confiança, a alteridade, a imaginação e a criatividade na maneira de nos relacionarmos conosco, com o outro e com o conhecimento.

A ludicidade aqui proposta não se limita a prática do brincar, da diversão por si só, entretanto como uma atividade socialmente construída que permite novas experiências e que cria laços afetivos e “além de envolver atividades cognitivas da criança, abrange também sua forma de experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, confrontar-se, compreender-se, transformar-se e ser” (GOMES *et al*, 2013).

Dentre as possíveis práticas pedagógicas que instigam a afetividade, propomos as atividades lúdicas, a vivência lúdica com a literatura, a partir da oralização performática de textos, na medida em que a leitura dramática cria esse ambiente lúdico/afetivo, através de experiências prazerosas, estimulam as crianças a se relacionar com suas emoções, a expressar seus sentimentos, abre um mundo novo e possibilidades diversas de ser/estar no mundo.

### 3.2. O ENSINO DE FLE PARA CRIANÇAS E A LITERATURA

Por ensino precoce, concebe-se a aprendizagem de uma Língua Estrangeira por crianças em faixa etária infantil, inseridas no ensino pré-escolar. Essa perspectiva de ensino surgiu na Europa após a Segunda Guerra Mundial, em um período que se inscreve entre 1945 e 1949. Para os especialistas, como Cuq (2003), o principal objetivo era o de prevenir e erradicar as diferenças existentes entre os Estados, bem como possibilitar às novas gerações a descoberta e o respeito ao outro dentro de suas diferenças.

Nessa perspectiva, o quanto antes se começar a estudar outra língua, mais cedo o aprendiz tem possibilidades de descobrir um novo mundo. Para Morlat (2008), o objetivo do ensino precoce de línguas estrangeiras deve ser o intercultural, na medida em que facilita a descoberta de outras culturas e erradica, concomitantemente, o monolinguismo conceito que para o autor, tanto individual quanto socialmente, implica um poder político na medida em que a língua e cultura materna serão superiores às demais.

Ressaltamos, ainda, as implicações de um ensino precoce no mundo globalizado. Morlat (2008), citando Tashdjian, afirma que, no nosso século, o monolinguismo dos jovens poderá ser comparado a uma forma de iletramento e que será o bilinguismo de expressão e o multilinguismo de compreensão que garantirá um lugar ao sol (Morlat, 2008).

Conceitos como alteridade, o respeito, a abertura do espírito e o senso de escuta devem nortear a prática pedagógica. Nesse sentido, Rocha (2008) afirma que será a competência cultural o elemento propulsor da formação linguística, intelectual, físico, emocional, social e cultural do aprendiz de língua.

No que tange ao aspecto linguístico, a faixa etária da infância favorecerá a aprendizagem de línguas estrangeiras haja vista que as crianças/aprendizes terão uma aquisição mais rápida da morfologia, sintaxe e ainda uma melhor compreensão auditiva (Morlat, 2008). Para Cuq (2003) será a ausência do filtro fonético (CUQ, 2003) e o fenômeno linguístico da alternância linguística (CUQ, 2003) que irão, também, beneficiar a aprendizagem/aquisição da língua estrangeira.

Pesquisas, como Hagège (1996), demonstraram que a referida faixa etária, sobretudo a primeira infância, como uma das mais propícias para

aprendizagem/aquisição precoce do FLE, pelo fato das crianças não se sentirem inibidas de participar das aulas e não terem vergonha de “errar” e/ou serem corrigidas. Esse fator favorecerá o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que permite uma maior interação entre aluno/professor.

No entanto, a referida concepção é criticada pela Linguística Aplicada, já que uma didática apenas respaldada nesses fatores não irá garantir um efetivo ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Os mesmos devem estar relacionados com os objetivos do ensino e com o contexto, ambiente escolar, no qual as crianças/aprendizes estarão inseridas, a fim de que haja uma formação integral, em seu nível linguístico, cognitivo, afetivo e sócio-cultural (ROCHA, 2008).

O ensino precoce, consoante a perspectiva da Linguística Aplicada, deve buscar a sensibilização das crianças-aprendizes, uma vez que a decisão de aprender não é delas, mas dos pais/responsáveis ou da própria escola. Além disso, as crianças não possuem uma visão pragmática - centralizada no futuro, na importância sócio-econômica do bilinguismo - a respeito do processo de aquisição /aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os procedimentos didático-metodológicos, conseqüentemente, devem estar voltados para a abordagem lúdica, interativa e intercultural. Nessa perspectiva, o professor desempenhará o papel sócio-afetivo, já que será o principal mediador entre a língua e a criança e responsável pela sensibilização da mesma.

Isso posto, como mediador, o professor será o grande responsável por introduzir, de modo lúdico, tanto o conhecimento linguístico, quanto o cultural da língua alvo. Sendo que todo o procedimento deve ser feito de modo a fazer o pequeno aprendiz sentir prazer na aprendizagem desse novo idioma.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS *apud* OLEQUES, 1997, p. 14).

Rocha (2008), ao discorrer sobre essa prática pedagógica, advoga que esse ensino deve ser orientado pelas práticas sociais da linguagem, materializado nos gêneros do discurso, proposto por Bakhtin, já conhecidos pelas crianças.

A autora advoga ainda que o objetivo desse ensino, centrado nos gêneros discursivos, “é levar o aprendiz a desenvolver capacidades que possibilitem que ele “aprenda a fazer” e “a agir” em situações diversas, tomando a noção de interculturalidade ou de multiculturalidade como elemento propulsor (ROCHA, 2008, p, 24)”.

Para tanto, a mesma propõe que as atividades sejam centradas nos gêneros que “fazem brincar, que fazem cantar e que fazem contar” (ROCHA, 2008, p.25), com práticas pedagógicas lúdicas que incentivem a participação das crianças e que sejam, também, dinâmicas, passíveis de ajustes, de adequação às necessidades e anseios das crianças.

Acreditamos que a literatura e a leitura dramática de histórias infantis, diante disso, podem ser vistas como uma possível prática pedagógica no ensino precoce de FLE e FSL, na medida em que permite uma abordagem lúdica da língua, a partir de prática social da linguagem.

Essa possibilidade de leitura, como visto, em detrimento da decodificação do grafismo (ZUMTHOR, 2007), pressupõe uma interpretação dramática contemplada nas teorias do teatro, que dá vida aos personagens.

### **3.3. A LEITURA DRAMÁTICA: A ORALIZAÇÃO DOS CONTOS**

A arte de narrar histórias oralmente remonta a tempos longínquos e sem data, não sabemos quando a primeira história foi contada, mas sabemos que tal experiência acompanha até hoje a humanidade, seja através dos mitos, contos, ritos, lendas e/ou legendas. O reconto (BAJARD, 2007) é uma prática anterior à própria História, na medida em que surge antes mesmo da escrita.

O conto que, em sua origem, era desprendido de rotulações estéticas-literárias, nos evoca a imagem, sobretudo em seu surgimento, de um círculo de pessoas, quem sabe ao redor de uma fogueira, escutando, vivenciando, a história narrada por alguém. Narrador, que, anteriormente, foi um ouvinte, reconta histórias que distraem, divertem, explicam e, delicadamente, instruem e orientam os comportamentos culturais.

Como não lembrar da menina de chapeuzinho vermelho que é castigada por desobedecer sua mãe e falar com um desconhecido, tendo um triste fim?

Nicole Belmont, em *Poétique du Conte*, afirma, ao abordar esse gênero literário, que o conto possui uma natureza particular, resultado da concomitância de sua elaboração e transmissão, haja vista que, ambas aconteciam ao mesmo tempo e que essa particularidade se perdeu, um pouco, ao serem escritos.

Para a autora, tal característica, e suas implicações, diferenciarão conto da literatura escrita, já que na literatura escrita, a obra, após seu término se tornará fechada, não haverá lugar para modificações, ao passo que a escrita imortaliza o escrito, ou seja, um romance será sempre o mesmo romance, terá sempre a mesma estória.

Os contos orais, entretanto, permitem essas alterações, pois são plurais e abertos, uma vez que, para a autora, a estória é elaborada e reelaborada a cada enunciação, a essência da estória permanece, mas cada narrador contará à sua maneira.

Para Élie Bajard, em *Da escuta de textos à leitura*, esse reconto – que como veremos a seguir distingue-se da leitura transmissão vocal, é a “prática do narrar, fundamento da educação de qualquer ser humano, pertence a todas as culturas” (BAJARD, 2007, p. 26).

Todas as culturas possuem suas histórias, manifestadas na oralidade, que revelam sua história, que ensinam seus valores e comportamentos e o acesso às mesmas permite, independente do domínio da escrita e da leitura, que todos tenham essa formação e que, a partir delas, reflitam e se constituam.

Segundo o autor, no reconto recorre-se a memória, já que, sem o respaldo da escrita, as histórias são ouvidas e aprendidas anteriormente para a posteriori, sempre que necessário, serem evocadas pelo contador.

Concordamos com o teórico quando esse ressalta que a “riqueza da “contação de história”” (BAJARD, 2007, p. 26, grifos do autor) contempla o aspecto tanto linguístico quanto cultural, na medida em que o reconto mostra novas formas de enxergar (mesmo que as histórias sejam moralistas/doutrinadoras, sua escuta pode instigar o questionamento), e de construir linguisticamente a realidade. Assim:

A coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real. Esse mundo da ficção é eventualmente tão brutal quanto a morte e a violência com as quais a criança pode se deparar em sua vida. No entanto, não traz consequências imediatas para o ouvinte. Ao contrário, propõe meios para interpretar a realidade e

oferece também modelos de coragem, afeto, ternura, amizade que norteiam as esperanças e os ideais dos ouvintes (BAJARD, 2007, p. 27).

Pelas palavras acima, percebemos que, tal qual os demais teóricos citados anteriormente, Bajard torna claro que essa formação será resultado da experimentação, da vivência com a literatura, com o lido. As histórias escutadas, e lidas também, passam a nos habitar, subjetiva e intimamente, nos modificar e são sempre retomadas em determinadas situações.

Segundo o autor, historicamente, a tradição do conto “desapareceu no Ocidente no início do século XX” (BAJARD, 2007, p.27) e ressurgiu nos anos 1960, já com o apoio da escrita. Assim, o contador, ligado ao universo essencialmente oral, tornar-se, para o autor, mediador, que ligado ao universo da escrita, transmite vocalmente a história escrita. Em detrimento da memória, recorre-se, nesse contexto, ao suporte.

A transmissão vocal apresentada por Bajard respalda-se na performance proposta por Zumthor, transformando o eterno (escrito) no efêmero (lido) dotado de significado. Vemos nas palavras do escritor que:

A transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único. O texto gráfico permanece sempre idêntico diante dos olhos do leitor, enquanto a voz do locutor é sempre nova aos ouvidos do ouvinte. Zumthor (2000) afirma que uma *performance* transforma o texto escrito em *obra*. A presença dos corpos impõe à comunicação uma nova dimensão sensível e afetiva. A singularidade de cada performance explica uma parte do prazer inédito, sempre renovado, vivido pela criança que pede outras proferições do mesmo texto (grifos do autor e nossos, BAJARD, 2007, p. 32 et seq).

Na transmissão vocal proposta, percebemos, pela citação acima, que além da materialidade do texto recorremos às outras linguagens corporal e visual (quando utilizadas imagens) para a narração. É essa vivacidade intrínseca ao conto que justifica a leitura performática das histórias francesas, já que será a dramatização um dos aspectos influenciadores para o encantamento dos leitores/educandos; e mesmo que esses já conheçam a história a ser narrada, o modo de contar será diferente, podendo instigar sua atenção para o contado.

Cria-se, pois, um contexto que consegue atrair a atenção, capaz de envolver as crianças ouvintes, de transpor a barreira do tempo e do espaço. Como exemplo, podemos citar as experiências dessas leituras que tivemos enquanto docentes, através de

um professor apaixonado pela literatura que, ao recitar poemas ou ler narrativas, criava um ambiente único e imagens-lembranças perpetuadas por toda a vida.

Nesse sentido, acreditamos que na transmissão da estória será imprescindível à expressão, à dramatização realizada pela voz e pelo corpo do narrador. Não contamos passivamente, mas personificamos sensações, materializamos anseios e esperanças, damos vida às personagens, eternizamos o momento. E, no contexto de educação infantil, semeamos um solo fértil, abrimos a um novo mundo fantástico, plural, acessível e compreensivo, fazendo com que, quando confrontadas posteriormente, as crianças/educandos já tenham uma bagagem cultural, crítica, cognitiva, já tenham sido iniciadas, de maneira prazerosa, no mundo que a literatura nos abre.

A transmissão vocal, proposta por Bajard, é por nós nomeada de leitura performática/dramática, na medida em que a praticamos enquanto uma performance, na qual recorremos a elementos outros do teatro, sobretudo, para a criação desse ambiente e de uma leitura significativa.

A leitura, nessa concepção, resulta em um encantamento, o qual, ressaltamos aqui, por sua vez, dependerá do trabalho anterior do professor/mediador. É fato, dentre as teorias voltadas para as práticas pedagógicas com a literatura, que uma das condições essenciais para uma experiência de leitura significativa é a relação o professor/mediador com o texto.

Enquanto o mediador do encontro da criança/educando com o narrado, cabe ao educador escolher o texto, ter uma vivência prévia, ler e reler - silenciosa e oralmente – a fim de descobrir como o texto é construído, as emoções que de sua leitura surgem, as personagens e sua materialização linguística e corporal, a fim de que, no momento da performance para as crianças/educandos os detalhes e as emoções nasçam.

Pinheiro advoga que a primeira condição para essa leitura literária é a formação do leitor enquanto professor:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. Por experiência significativa não quer dizer ser um erudito, antes, alguém que embora tenha lido poucas obras, o fez de forma proveitosa. (...) Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essenciais em sua vida (PINHEIRO, 2007, p. 26).

Completamos suas palavras ressaltando que é o professor que pode criar as condições do envolvimento, do encantamento com a literatura, através de uma leitura dramática, de um ambiente envolvente, afetivo, que instiga a significação, a formação subjetiva, estabelecendo relações consigo, com o texto e com os outros. Cabe ressaltar que, por vezes, o livro lido por ele pode ser o primeiro contato que a criança terá com a arte literária e, nesse caso, será o professor o responsável por reduzir a “desigualdade cultural” (BAJARD, 2007, p. 44)

No contexto da nossa pesquisa, de literatura em uma língua estrangeira para criança, essa relação do texto com a voz e com o corpo, deve ser, ainda mais uma reflexão e uma prática constante do professor/educador, já que a performance auxiliará na relação imediata com o texto ouvido, a significação ocorre concomitantemente a sensibilização. Dessa experiência de leitura, resultarão tanto memórias afetivas ligadas tanto à literatura quanto à própria língua estrangeira.

Dito isso, a postura do professor, seu gesto, seu olhar, sua relação com o texto e com os alunos são fatores que influenciarão toda a história com a língua e com a literatura. “A reformulação oral”, tece Bajard, “por parte de uma criança, de um texto sonoro escutado tende à incorporar uma parte das palavras do autor, inclusive algumas anteriormente desconhecidas e às vezes mal dominadas” (BAJARD, 2007, p. 90 91).

Por fim, afirmamos que a literatura desde tenra idade permite que as concepções de alteridade, de respeito às diferenças, da necessidade de se constituir enquanto um ser humano inicie-se natural, delicada e afetivamente. E, como veremos no próximo capítulo, é isso que buscamos ao advogarmos a urgência de uma vivência com a literatura e com as ODR's.

## IV

### AS PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA

A educação no Brasil é orientada pelos seguintes documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Nº 9,349/ 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>18</sup>, previsto na LDB e de responsabilidade da União.

Segundo o próprio PCN (1997), até 1996 o ensino fundamental era respaldado pela Lei Federal n. 5.692, de 1971, a qual concebia como objetivo do ensino “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto - realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PCN, 1997, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB-, sancionada em dezembro de 1996, apresenta os princípios e as condutas norteadoras para a Educação Nacional, que tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e advoga o ensino composto pela Educação Básica – o ensino infantil, fundamental e médio- e pela Educação Superior.

A LDB aborda apenas a Educação Infantil em uma Seção específica - a Seção II, do Capítulo II-, as proposições acerca do ensino de língua estrangeira, por sua vez, aparecem no artigo 26º, parágrafo §5, e não há nenhuma referência ao ensino da literatura.

A LDB discorre sobre o ensino de língua estrangeira em seu artigo 26º, parágrafo §5, afirmando que o mesmo torna-se obrigatório, no mínimo uma Língua Estrangeira, a partir da 5º série do Ensino Fundamental e que essa será escolhida pela comunidade escolar, “dentro das possibilidades da Instituição”.

A Educação Básica tem, segundo o documento, como objetivo desenvolver o educando, através de uma formação comum (a todo o território nacional) e indispensável, tanto para sua atuação social e profissional quanto para a continuidade de sua formação, ao estudo superior.

Integrante da Educação Básica, Seção II assim define a Educação Infantil:

---

<sup>18</sup> Doravante PCN.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a Lei Nº 9,349/ 1996, a educação infantil deve ser oferecida gratuitamente nas Creches, para crianças de até 03 anos, e nas Pré-escolas, para crianças de 04 a 06 anos e teve ser acompanhada e registrada “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Diante disso e fundamentadas pela LDB, o Ministério da Educação propôs o PCN's como referências básicas do ensino, no que tange tanto às perspectivas teóricas quanto as praticas pedagógicas do professor.

Ressaltamos que nosso objetivo é consoante ao proposto pelos documentos oficiais, uma vez que buscamos instigar, através da vivência com a literatura e, por conseguinte, com o outro, um desenvolvimento físico, social e crítico dos alunos/aprendizes. Além do que, a oralização dramática do texto, propicia não só um desenvolvimento físico e psicológico, ao trabalharmos com o corpo, com a voz, mas também uma relação afetiva com a literatura francesa e com a língua.

#### **4.1. AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS REFLEXIVAS**

Somos seres constituídos na e pela linguagem, todas as nossas ações, atividades e interações sociais são organizadas pela língua, através da construção de enunciados. Isto posto, no âmbito da presente pesquisa, considera-se não a língua enquanto estrutura gramatical, mas sim a língua enquanto discurso e elemento dialógico. Consequentemente, por adotarmos tal concepção de língua e linguagem, recorreremos à teoria do russo Mikhail Bakhtin<sup>19</sup> e do seu círculo para fundamentar nossas orientações didáticas reflexivas, visto que acreditamos, como o teórico, que somos constituídos a partir das interações e dos diálogos com os outros.

---

<sup>19</sup> Tal como outros estudos que recorrem à esse autor e ao seu Circulo, retomamos a discussão acerca da autoria que pressupõe tais textos. Estudos afirmam que textos eu possuem Bakhtin como autor, são na verdade escritos por outros autores que compõem o Circulo.

Por este motivo, antes de abordarmos os contos e suas ODR's, refletiremos sobre o conceito de dialogismo advogado pelo teórico. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin afirma que, no século XIX, a função interativa da linguagem era colocada em segundo plano, estando em primeiro a formação do pensamento, isto é, as palavras e orações eram vistas como dotadas de um sentido único, permanente e independente do falante, tornando-se, pois, objetos da ciência.

Neutras, a priori, as palavras teriam sempre o mesmo significado, mantido até quando retiradas do contexto de comunicação e, por isso, o estudo da língua/linguagem deveriam estar centrados no estudo das estruturas linguísticas. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos na comunicação eram marginalizados, vistos como passivos eram desconsiderados no processo de uso da língua/linguagem e da construção de sentido.

No entanto, Bakhtin afirma que, durante a comunicação, de fato, o ouvinte nunca será passivo, pois, ao analisarmos o processo de comunicação discursiva, percebemos que o ouvinte sempre se posicionará discursivamente.

O Ouvinte “ocupa simultaneamente”, para o teórico, “uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271), ao concordar, ao discordar, ao trazer uma nova perspectiva acerca do falado. Segundo ele, essa “ativação responsiva” surge em toda enunciação:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A compreensão do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza subsequente resposta em voz real alta (...) cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 271, 272).

Para o autor, pelo enunciado citado, a compreensão responsiva é uma etapa que acontece concomitantemente a resposta; ou seja, não há uma separação entre compreensão e resposta (inicialmente escuto e compreendo a fala do outro, reflito e interpreto seu discurso, para, em seguida respondê-lo), na medida em que começamos a responder desde a escuta da primeira palavra do outro.

Essa resposta pode ser um discurso, uma ação – em resposta a uma ordem ou a um pedido- ou, ainda, uma resposta silenciosa, íntima, essa muito comum após a leitura

de textos literários. O autor destaca, também, que todo falante é, na verdade, um respondente, no momento em que suas falas e seus enunciados, não serão os primeiros acerca do assunto abordado.

Diante disso, Bakhtin propõe uma perspectiva dialógica, na qual não só o objeto como também o método serão dialógicos. O dialogismo<sup>20</sup>, nessa concepção, pode ser não só o diálogo tanto entre os interlocutores quanto entre os textos e os enunciados. O dialogismo advogado por Bakhtin, conseqüentemente, não se refere apenas as interações face a face, na presença física do outro, mas também a palavra internalizada do outro, do discurso do outro.

O discurso se define, assim, como algo significativo, dialógico, não reproduzível e construído dentro de uma sociedade. Por conseguinte, além de não existir textos neutros, os ditos serão sempre relativizados, ou seja, as afirmações e os discursos dependem das experiências vividas, do contexto e do lugar social ocupado.

Ao falarmos em dialogismo, e dessa formação dialógica do sujeito, falamos também em alteridade, no qual o Eu será constituído, formado e transformado a partir das suas relações com o Outro. Nesse sentido seria a linguagem, em sua expressão verbal e/ou não-verbal, que permitirá essas interações e será através dela que os sujeitos se posicionarão e se relacionarão no mundo.

Ressaltamos, ainda, que esses sujeitos bakhtinianos - o eu e o outro- são, por essência, sociais e históricos e que tais fatores influenciarão suas concepções, seus valores e seus discursos. Os discursos, portanto, aos serem produzidos pelos sujeitos, serão relativizados, as verdades serão dialógicas, situacionais - isto é, o que se fala/escreve é produto de um contexto sócio-histórico e de uma situação de comunicação específica-, posicional - o discurso é resultado de um lugar social ocupado- e dialógico.

Essa concepção dialógica implica em uma linguagem mutável, aberta ao outro, ao diferente, e que traduz e significa as concepções de um homem sócio-histórico. Assim, tanto a imposição de uma leitura/interpretação como certa (realidade encontrada nos livros didáticos) quanto à afirmação de que alunos/aprendizes de Línguas

---

<sup>20</sup> Percebemos que o dialogismo, o princípio dialógico, revela-se uma concepção de vida, uma postura do próprio teórico. Todorov, no prefácio da edição francesa da obra *Estética da Criação Verbal* afirma que o dialogismo é uma “concepção de mundo e estilo de escrita pelos quais Bakhtin não esconde sua preferência” (TODOROV, p.3). Todos os escritos do teórico serão construídos dialogicamente, não há verdades absolutas, mas uma postura reflexiva e sempre inacabada.

Estrangeiras não são capazes de ler textos literários, na língua alvo, se opõem às concepções bakhtinianas.

Consoante a perspectiva dialógica, concebemos a criança enquanto sujeito ativo na língua, na linguagem e no processo de aquisição/aprendizagem, que interage discursiva e socialmente e, nesse diálogo, se constitui. Esse processo de constituição inicia-se desde sua formação fetal, pois nesse momento a criança já está em contato com a linguagem e responde as interações (com chutes e movimentos, ao ouvir a voz dos pais) e perdura-se por toda a vida. Assim, após seu nascimento, a criança se relacionará, inicialmente, com a escuta e com a fala.

Evidenciamos, ainda, que o período infantil é marcado pelas descobertas, pelas primeiras experiências - sensoriais, sociais, pessoais-, pelos estímulos, a partir dos quais o mundo se torna um campo a ser descoberto. Dessa forma, quanto mais instigada e mais exposta a situações diversas, mais a criança se desenvolverá linguisticamente.

Tal qual o adulto, a criança também entrará “no mundo da língua(gem) através dos gêneros”, ou seja, a partir de situações concretas de uso da língua, que pressupõem um contexto específico de interação e de uma prática de linguagem. Dentre os diversos gêneros, há aqueles que são mais comuns no universo infantil, seriam eles os gêneros do brincar, do cantar, do narrar, os quais possuem como um elemento em comum a ludicidade.

Nesse sentido, entendemos que as experiências lúdicas favorecem a interação, a constituição do sujeito, o diálogo, o envolvimento afetivo com a língua(gem), facilitando sua aquisição/aprendizagem, haja vista que o enunciado terá um sentido concreto e estará mais próximo do universo infantil, enquanto atividade linguageira já conhecida por esses.

Diante disso, para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos o gênero literário e o gênero lúdico, o jogo dramático, como propícios para a aquisição/aprendizagem precoce de línguas estrangeiras. O gênero literário, na medida em que é uma prática discursiva previamente conhecida pelas crianças/educanda que permite o envolvimento afetivo com a língua.

O gênero lúdico, por sua vez, é assim concebido por Hilário, Paula e Bueno (2014):

O jogo lúdico (enquanto gênero), no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, se apresenta como um “amenizador” da dificuldade de ação e interação, já que, em outras circunstâncias, a própria comunicação talvez não se realizasse com tanta eficácia. É pela “naturalidade” de ação propiciada pelas brincadeiras e jogos que se notam, também, o entusiasmo e o prazer, por parte da criança, em interagir em outra língua (HILÁRIO; PAULA; BUENO, 2014, p. 39, grifos das autoras).

Inferimos, por conseguinte, que o gênero lúdico refere-se às situações de uso de linguagem já pertencentes ao universo da criança, auxiliando as interações na nova língua. Em um contexto de aquisição/aprendizagem precoce, percebemos que o referido gênero favorecerá a aquisição/aprendizagem natural. Nessa prática não há lugar para erros ou punições. Logo,

Com o gênero lúdico, notamos que a criança se arrisca mais facilmente, busca formular hipóteses sobre a língua da qual lança mão com o intuito de vencer o interlocutor. Dessa forma, a produção linguística, objetivo primeiro do ensino/aprendizado de línguas, insere-se no universo infantil, distanciando-se de repetições monótonas, entre outras atividades que não despertam o real interesse da criança. (HILÁRIO; PAULA; BUENO 2014, p. 40).

Complementamos a citação acima afirmando que o ambiente lúdico, não será apenas um “espaço de significação” (41), mas um espaço onde o real e o imaginário se misturam, onde as possibilidades são inúmeras, propiciando a alteridade, a interculturalidade e o diálogo.

Por conseguinte, no que tange as ODR’s foge aos objetivos da leitura literária proposta e da pesquisa – face, sobretudo, a faixa etária das crianças/educandos- qualquer comentário e ou abordagem teórica acerca do gênero conto, do contexto histórico das histórias escolhidas (se a mesma é ou não uma adaptação, seu contexto de escritura, os destinatários, entre outros). Assim sendo, a seleção dos recursos pedagógicos teve como norte a interação entre a literatura e os pequenos.

Enquanto mediadores, buscamos textos e recursos outros que favorecessem a experiência literária, a interação com a língua francesa, a vivência com a literatura e a criação de laços afetivos. Pois, como já dito anteriormente, tal prática instiga a criação de um sentido para o narrado, auxilia a superação do aspecto linguístico e cria um ambiente lúdico e afetivo.

Fundamentadas nas reflexões teóricas tecidas até então e nos objetivos propostos elaboramos nossas ODR's. Entretanto, faz-se necessário uma descrição teórica da mesma.

As ODR's forma inspiradas, inicialmente, nas “sequências didáticas” propostas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, professores e pesquisadores da Universidade de Genebra que recorrem às concepções Bahktinianas e do seu Círculo como arcabouço teórico para as práticas pedagógicas com os gêneros do discurso.

As ODR's são resultados das discussões realizadas no GEDLLE (Grupo de Estudos em Língua e Literatura Estrangeiras), da Universidade de Brasília. Com um olhar reflexivo, refletimos acerca das concepções de ensino que busquem uma formação crítica e autônoma dos educandos, através de práticas pedagógicas que tenham como objeto concreto a língua, a linguagem, em seu uso concreto. Nesse sentido, mais que a aprendizagem das estruturas gramaticais, visamos o domínio da linguagem em seus diversos usos.

Dolz e Schneuwly (2013) nomeiam de sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 82). Nesse sentido, eles não falam em ensino/aprendizagem da língua enquanto estrutura normativa, mas em prática da linguagem. Para eles, essas práticas, pressupõe um uso da linguagem, como mediadora, nas práxis sociais e “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação particular” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013 p. 62).

Diante disso, partimos das SD's de Dolz & Schneuwly e, após inúmeras discussões no grupo, desenvolvemos a proposta da ODR. A fim de apresentá-la, recorreremos a Guimarães e Reis:

A proposta pedagógica desenvolvida no GEDLLE, depois de numerosas adaptações sugeridas por membros do grupo, da seguinte forma:

**Gênero:** Os enunciados são determinados a partir de cada campo da atividade humana que vai elaborá-los e organizá-los através de tipos e formas relativamente estáveis que constituem o gênero. Podem ser: conversas espontâneas, publicidade, entrevistas etc.

**Agente discursivo:** O objetivo neste ponto é definir a quem se dirige Orientação dialógico-reflexiva (ODR). Alunos do ensino médio? Crianças em fase de alfabetização? Alunos do curso de Letras?

**Suporte:** Quais são os meios físicos que serão utilizados para a realização da proposta. Podem ser os mais diversos, dependendo do gênero escolhido pode ser: cartão postal, filme etc

**Sugestão de documento:** Baseado no gênero a ser desenvolvido, como título do filme ou link da Internet, modelos de cartões etc

**Ações de linguagem:** O que se pode fazer com a linguagem: Compreender, produzir ou interagir de forma escrita ou oral, formal ou informal e de maneira criativa.

**Objetivos:** O que se espera conseguir com a proposta, em linhas gerais.

**Tempo estimado:** Se a proposta será desenvolvida em apenas uma aula ou se precisará de um pouco mais de tempo.

**Elementos constituintes da ODR:** Com a finalidade de delimitar uma sequência de ações, o objetivo aqui é apenas orientar o educador para os principais pontos a serem abordados de maneira que fique claro para o aluno o desenvolvimento das atividades.

**Contexto de produção e uso:** Quem produz aquele documento e para quem é dirigido, quais são as questões sociais e ideológicas veiculadas pelo documento.

**Elementos linguístico-discursivos e literários:** Quais são os elementos discursivos (pode-se dizer que são os elementos gramaticais que por meio dos quais o documento é construído) desenvolvidos nesta sequência? Apenas linguísticos ou houve o uso de gêneros literários (elementos para a análise do texto literário) ?

**Reflexão pedagógica:** Dá-se em dois aspectos, o primeiro destinado para que o educador reflita sua prática pedagógica de modo que identifique como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta e de que modo ela colaborou para o objetivo do aluno, bem como quais são os pontos que devem ser adaptados. O segundo através de diários reflexivos do estudante descrevendo seu processo de apropriação do gênero ou ainda por meio de uma Produção Final baseada no gênero trabalhado.

**Atividades complementares:** Espaço reservados para descrever se houve a necessidade do uso de mais atividades além daquelas que estavam previstas na proposta inicial.

(GUIMARÃES; REIS, p.6 et seq)

Por fim, ressaltamos que deve haver, nas ODR's propostas, uma adequação entre o objetivo proposto e o nível dos alunos, sobretudo quando essas sequências contemplam o texto literário em classe de LE. Assim, ao abordarmos o literário devemos adequar tanto o texto quanto a leitura proposta ao nível lexical, favorecendo a interação entre o leitor e a construção dos sentidos.

## 4.2. IL ÉTAIT UNE FOIS

Como dito anteriormente, nossa pesquisa propõe ODR's com contos literários franceses e de expressão francesa. Ao pensarmos na relação entre o ensino e a literatura no contexto de ensino precoce de FLE, concluímos que, dentre as inúmeras manifestações literárias, o conto favorece, a nosso ver, à criação de um ambiente propício, que instigue o encantamento das crianças/educandos pela literatura e a sensibilização da língua estrangeira.

O ambiente lúdico, a dramatização, a utilização de recursos complementares- tais como fantoche, imagens, objetos que caracterizam os personagens- envolverão as crianças/educandos e permitirão uma compreensão face ao narrado. Além disto, como apresentamos na “Introdução”, a escolha dos contos, também, justifica-se por ser uma narrativa curta, por ser prática social da linguagem do cotidiano das crianças e pela possibilidade de conhecimento prévio dessas na língua materna dos aprendizes.

Para nosso estudo, selecionamos três contos franceses, desses: um conto do escritor francês Charles Perrault, um conto de expressão francesa e um conto inglês em sua versão francesa, os quais serão justificados nos respectivos subtópicos. Argumentamos, contudo, a escolha dos clássicos com o pensamento do escritor Italo Calvino ao afirmar que “ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 2007, p.16).

Como o autor, acreditamos que a leitura de contos de Perrault permite um novo olhar, uma surpresa (CALVINO, 2007) face a representação que tínhamos do texto e a criação de novas imagens-lembranças (Bergson) que modificarão as crianças/educandos e que este pode ser início da formação dos clássicos para cada uma, uma vez que todos elegemos, dentre as leituras já realizadas e as que estão por vir, nossos clássicos, sejam autores ou obras diversas, que nos tocaram profundamente e que, por vezes, significam vários momentos.

A escolha dos contos de expressão francesa respalda-se em Calvino, na seguinte afirmação:

o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem. E isso não presume necessariamente uma equilibrada calma interior:

pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante.

Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa (CALVINO, 2007, p. 15).

Nesse sentido, a escolha de contos de expressão francesa permite que os educandos se abram, desde tenra idade, sem pré-conceitos, e percebam que há características culturais semelhantes, com as trocas interculturais.

Por ser uma classe precoce, a referida sequência contemplará as práticas orais, já que os alunos/aprendizes não dominam o código escrito.

A leitura dramática de estórias infantis permite uma abordagem lúdica da literatura, no entanto, sem dissociá-la de uma efetiva prática social da linguagem. Essa possibilidade de leitura implica em uma interpretação dramática do narrado, contemplada nas teorias abordadas anteriormente.

Objetivamos, na sequência, uma leitura dramática que instigue a sensibilização e o letramento literário das crianças/aprendizes. Embasados por tais reflexões, apresentaremos, a partir desse momento, as ODR's.

#### **4.2.1. O Clássico de Charles Perrault**

Conto clássico francês, a história da menina de chapeuzinho vermelho possui várias versões. Ao ser recolhida, por Charles Perrault, em *Contes de ma mère l'Oye*, o conto, oral, já foi modificado, haja vista que Perrault adapta o conto para o “círculos elegantes de Paris” (DARNTON, 1986, p.24), do século XVII.

Robert Darton (1986) afirma que *Le Petit Chaperon Rouge*, tal qual os demais contos recolhidos por Perrault tinham características de pesadelos e refletiam a mentalidade humana da época. O conto em suas primeiras versões tem como final a morte tanto da avó quanto da menina de chapeuzinho pelo lobo<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A reflexão acerca do contexto histórico, das versões dos contos, de suas interpretações serão aprofundadas, após a qualificação, na dissertação a ser defendida.

Para nossa pesquisa, escolhemos a versão na qual a Chapeuzinho é salva pelo caçador, conforme acreditamos que essa versão será a conhecida pelas criança/educandos em sua língua materna.

### **Orientação Didática Reflexiva: Le Petit Chaperon Rouge**

- 1. Gênero:** Literário
- 2. Agentes Discursivos:** Crianças de 3 anos
- 3. Suporte:** Conto, imagens das personagens
- 4. Sugestão de documento:** *Le petit chaperon rouge*, de Charles Perrault
- 5. Ações de Linguagem:** Compreensão e expressão oral, escuta do outro, trabalho lúdico das emoções (a expressão do medo)
- 6. Objetivos:** Realização de leitura dramática do conto que instigue a sensibilização e o letramento literário das crianças/aprendizes
- 7. Tempo Estimado:** 05 aulas de 30 minutos
- 8. Etapas da Sequência:**
  - I. Conhecer
  - II. Escutar
  - III. Desenhar, Construir
- 9. Contexto de produção e uso:** Trabalhar a concepção de medo, de proteção, a partir do léxico e da caracterização das personagens.
- 10. Elementos linguístico-discursivos:** Instigar a percepção das crianças/educandos para a construção das personagens, conhecimento lexical, compreensão e expressão em língua francesa.
- 11. Produção final:** Narrar à história, elaboração de desenhos e elaboração de um jogo da memória
- 12. Atividades complementares:** Jogo da memória

#### 4.2.2. O conto d'Alhures

Conto de origem africana, *Le soleil et la lune* narra a história do Sol e da Lua e explica a posição por eles ocupados no sistema solar. Inicialmente casados o Sol e a Lua habitavam o céu junto com seus filhos as estrelas e os galos. O Sol, diariamente, saía para iluminar a terra, aquecer os homens, e alimentar as plantas; enquanto isso, a Lua, por sua vez, ficava em casa e tinha como ocupação os afazeres domésticos e a guarda dos filhos. Um dia, após constantes brigas, a mãe Lua colocou seus filhos de castigo e, após a chegada do pai Sol, lhe narrou o acontecido, enfatizando que a culpa era dos galos. O Sol, que ansiava pelo descanso após um longo dia de trabalho, irado acaba por castigar todos os filhos lançando-os para a terra. Face à essa ação, a Lua em prantos pede que ele traga as estrelas, pois elas não tinham culpa do acontecido, e o lugar delas era no céu junto com eles. O sol, que não quer mais vê-la, ainda mais irado, desce a Terra, manda as estrelas de volta para o céu e pede aos galos que fiquem na Terra e que todo dia pela manhã, com seu canto, previnam a mãe Lua que o Sol está chegando, pois este deseja jamais encontrá-la em seu caminho.

#### **Orientação Didática Reflexiva: *Le Soleil et La Lune***

1. **Gênero:** Literário
2. **Agentes Discursivos:** Crianças de 3 anos
3. **Suporte:** Conto, imagens das personagens, pequeno palco
4. **Sugestão de documento:** *Le soleil et la lune*
5. **Ações de Linguagem:** Compreensão e expressão oral, reflexão dos elementos paratextuais e comparação com contos brasileiros, escuta do outro, trabalho lúdico.
6. **Objetivos:** Realização de leitura dramática do conto que instigue a sensibilização e o letramento literário das crianças/aprendizes
7. **Tempo Estimado:** 05 aulas de 30 minutos

8. **Etapas da Sequência:**
  - I. Conhecer
  - II. Escutar
  - III. Desenhar, Construir
9. **Contexto de produção e uso:** Abordar a construção da lendas como elemento cultural de uma sociedade; comparar as proximidades entre a cultura brasileira e a africana, sensibiliza-los para cultura do eu e do outro.
10. **Elementos linguístico-discursivos:** Instigar a percepção das crianças/educandos para a construção das personagens, conhecimento lexical, compreensão e expressão em língua francesa.
11. **Produção final:** Narrar à história, elaboração de desenhos e elaboração de dedoches.
12. **Atividades complementares:** Dedoches das personagens, pelas crianças/educandos.

#### 4.2.3. O conto em sua versão francesa

Conto de origem inglesa, *Le bonhomme en Pain d'Épices* narra a história do biscoito, sua criação e as travessuras realizadas por ele, desde sua fuga até seu encontro com a raposa. Como será apresentada no tópico a seguir, essa ODR nasceu de uma experiência de leitura presenciada em uma sala do maternal.

#### **Orientação Didática Reflexiva: *Le Bonhomme de Pain d'Épices***

1. **Gênero:** Literário
2. **Agentes Discursivos:** Crianças de 3 anos
3. **Suporte:** Conto, imagens das personagens, pequeno palco
4. **Sugestão de documento:** *Le Bonhomme de Pain d'Épices*
5. **Ações de Linguagem:** Compreensão e expressão oral, trabalho lúdico.

6. **Objetivos:** Realização de leitura dramática do conto que instigue a sensibilização e o letramento literário das crianças/aprendizes, a partir da fabricação do biscoito  
“de Pain d’Épices”, pelas crianças.
7. **Tempo Estimado:** 07 aulas de 30 minutos e 01 aula de 50 minutos
8. **Etapas da Sequência:**
  - I. Conhecer
  - II. Escutar
  - III. Experimentar
  - IV. Fabricar
9. **Contexto de produção e uso:** Conto de inglês de origem oral, adaptado em sua versão oral com objetivo pedagógico.
10. **Elementos linguístico-discursivos:** Instigar a percepção das crianças/educandos para a construção das personagens, conhecimento lexical, compreensão e expressão em língua francesa.
11. **Produção final:** Fabricação dos biscoitos
12. **Atividades complementares:** Jogos da memória das personagens do conto.

#### 4.3. A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

A ODR escolhida foi aplicada em uma classe de francês precoce com algumas particularidades, ou seja, já que não há cursos de francês língua estrangeira para crianças, tivemos como sujeitos crianças/educandos de uma turma de educação infantil da escola francesa de Brasília, o Lycée Français François Mitterrand.

Nesse sentido, estávamos em um contexto de francês enquanto língua estrangeira e língua materna, e apesar disso, o contexto de francês como língua materna e sua implicação na prática pedagógica não interferiu nas nossas reflexões, visto que tivemos por objetivo principal a experiência literária, a formação subjetiva, a convivência com o Outro e a vivência com a literatura desde tenra idade.

A turma em questão era composta por 21 crianças - 09 meninos e 12 meninas- dentre as quais 07 têm a língua francesa como língua materna ou segunda língua, sendo esses de nacionalidades diversas. Ressaltamos que o ambiente escolar por si só já instiga a alteridade, a interculturalidade e a convivência com as diferenças.

O Lycée Français é uma instituição de ensino francesa e como tal segue as orientações administrativas e pedagógicas do país europeu. Portanto, a educação infantil- o maternal- é dividida em três classes: a Petit Section (3/4 anos), a Moyenne Section (4/5 anos) e a Grande Section (5/6 anos), a partir das quais se busca a aquisição/aprendizagem natural da língua francesa.

As aulas são ministradas em língua portuguesa e francesa, tendo professores diferentes para cada idioma; há um diálogo, entre os professores, acerca da temática abordada e da prática pedagógica como um todo, mas cada profissional tem sua individualidade. Assim, a relação entre educador e educando será diferente em cada idioma.

No início do ano letivo, as aulas são ministradas, na Petit Section, na seguinte proporção: 75% em língua portuguesa e 25 % em língua francesa, havendo um aumento gradual dessa última. No momento de aplicação da ODR as aulas já eram ministradas em 75% na língua europeia.

A prática pedagógica, nessa série, busca a iniciação das crianças no contexto escolar e o desenvolvimento de aspectos da língua(gem), das sensações, da motricidade e do conhecer o mundo. Por isso, as aulas são temáticas, as quais, por sua vez, são desenvolvidas em ateliêrs.

As crianças/educandos, já nas últimas semanas do primeiro mês de aula, têm visitas semanais a biblioteca, a partir das quais, os pequenos conhecem a dinâmica (fazer silêncio, não atrapalhar as outras crianças, não deixar os livros espalhados, não rasgar/danificar livros) do local. Os mesmos tinham acesso às obras nos dois idiomas, após o segundo mês do ano letivo, a cada visita a biblioteca, os pequenos escolhiam um livro e levavam-no para casa durante uma semana.

Nesse momento há não só, por vezes, leituras orais realizadas pela professora de estória, como também a experimentação subjetiva dos livros. Durante essa experimentação subjetiva, as crianças sempre me pediam para ler a estória escolhida por eles, ficando um pequeno grupo de 4 alunos, e iam escutando a estória escolhida pelos colegas. E ao fim, falavam “agora o meu”.

Nesse contexto de leitura, aproveitei a oportunidade para ler dramaticamente as histórias, fazendo vozes diferentes para cada personagem, recorrendo aos gestos e /ou às imagens, a fim de instigarmos e estreitarmos os laços desses com a literatura, tornando a biblioteca um espaço de descoberta (dos livros, do Outro e dele mesmo) prazerosas. Percebemos que a literatura está presente desde o início da vida escolar, sua leitura é uma prática constante, sempre são lidas histórias em sala (na sala também há um espaço “biblioteca”, com alguns livros que os alunos podem folhear, no início da aula, ao fim de cada atividade). Entretanto, ainda observamos que há a leitura de alguns livros com uma perspectiva mais pedagógica/moralista.

Como exemplo, de tal prática de leitura, podemos citar o livro “Bibi va à l’école” (Bibi vai à escola), lido nas primeiras semanas de aula tanto em português quanto em francês. O livro narra a história de Bibi e sua adaptação ao ambiente escolar, com o choro e a recusa inicial até a descoberta da escola como um ambiente lúdico, prazeroso, com colegas. Ainda nesse contexto, houve a leitura da história do urso que fazia “xixi na cama”, a qual tinha também um objetivo prático, ensinar as crianças, já que algumas ainda faziam “xixi na roupa”, que deveriam pedir para ir ao banheiro.

Depreende-se que a escolha e a leitura de tal título tinham como objetivo, não a fruição literária, mas a familiarização (face ao choro natural) dos pequenos com o novo ambiente, mostrando que não há a necessidade do choro e que a escola é um lugar divertido, afetivo.

Apesar de tais leituras, não só dessa concepção pragmática e didática se manteve o contato com a literatura. Foram lidas histórias que buscavam a fruição literária, como a história do dinossauro que, à medida que se alimentava, mudava de cor.

Durante o estágio, constatei que, independente da língua na qual a história era narrada, as crianças sempre paravam para ouvir o narrado. Quando agitadas, aos poucos, elas se acalmavam, faziam silêncio e se concentravam no que estava sendo contado; quando havia algumas falas cantadas (como veremos em “Le bohnomme en pain d’épices”), algumas crianças começavam a dançar e ensaiavam repetir algumas palavras.

Tal experiência corrobora nossa concepção de que apesar do aspecto linguístico, as crianças/educandos serão sensibilizadas pela literatura, criarão com essa uma vivência e serão capazes de experimentar o literário.

#### 4.3.1. Le Bonhomme de Pain d'Épices

Conto de origem inglesa, *Le Bonhomme de Pain d'Épices*, narra a estória de um biscoito que ganha vida e suas travessuras. Um casal de velhinhos mora em uma casa do campo e um dia, enquanto o vovô sai para pescar, a vovó resolve fazer biscoitos (“le pain d'épices”) que seu esposo tanto gosta. Após pegar seu caderno de receitas, a vovozinha mistura os ingredientes, prepara a massa, abrindo-a e cortando-a no formato de pequenos bonecos (“le petit bonhomme”). Em seguida, os coloca no forno para assá-los. Após um tempo, ao abrir o forno, a senhorinha tem uma grande surpresa, o biscoito ganha vida, levanta-se da assadeira, pula a janela e sai correndo pelo campo, ao mesmo tempo que canta: “Eu sou um biscoito, o biscoito de especiarias! Corra, corra atrás de mim, você não conseguirá me alcançar!”. A vovozinha logo sai a sua procura, seguindo-o pelo campo. Enquanto foge, o biscoito encontra pelo caminho alguns animais típicos da fazenda (o gato, o burro, a vaca e o porco), os quais o Bonhomme provoca (puxa o rabo do gato, acerta o olho do burro, joga um pedaço de madeira na vaca e espinhos no porco) e, também, os desafia a pegá-lo, cantando sempre sua canção. Assim, depois de todos esses encontros, seguem correndo, ao encalço do biscoito, a vovó, o gato, o burro, a vaca e o porco. É quando o Petit Bonhomme chega a beira de um rio e se vê encurralado, já que na água ele derreterá, mas, antes que os outros o peguem, eis que surge “desinteressadamente” a raposa e pergunta o que passa. O biscoito narra, brevemente, suas peripécias e como eles vão alcançá-lo, pois não pode se molhar e, portanto, atravessar o rio. Dito isso, a raposa se oferece, gentilmente, para atravessar o rio com ele, o biscoito que deve ficar na ponta do seu nariz não tocará na água e chegará na outra margem são e salvo, continuando sua fuga. Alegrementemente, o Bonhomme aceita a ajuda da raposa e eles começam a travessia, enquanto a raposa nada, o biscoito canta sua canção para os outros que se aproximam da margem. No meio do rio, eis que a raposa abre sua boca e come o Petit Bonhomme de Pain d'Épices.

O conto foi lido por cerca de duas semanas na sala, durante o “regroupement” (momento que as crianças se reúnem com a professora para as atividades iniciais) e, em alguns dias, também à tarde. Para isso, a professora utilizou como suporte pedagógico o

conto em sua edição de “Les Oralbuns” no qual há, além do texto escrito, as imagens e o áudio, com o conto narrado.

Inicialmente, apenas com o recurso do livro (composto pelo texto escrito e pelas imagens), houve a leitura dramática do conto. Logo, tanto nas falas das personagens quanto na canção buscou-se a realização de uma performance (através do ritmo, da entonação, do gesto) que atraísse a atenção e auxiliasse a construção da experiência literária.

Tal prática, como tecemos nas reflexões teóricas, fez com que as crianças ouvissem atentamente a estória, mesmo sem dominar todo o idioma. Torna-se perceptível como a língua estrangeira não se apresenta como um empecilho, mas, pelo contrário, os pequenos são capazes de interagir com o texto, se encantar pela literatura. Inclusive, isto também acontece com os textos mais moralistas.

Inferimos que, uma prática pedagógica coerente aos pequenos, voltada para o lúdico, a fantasia, a imaginação, atenta aos seus anseios, resultará em uma interação subjetiva com a literatura, na criação dos laços afetivos, já que podemos observar a leitura dramática e as atividades realizadas pela professora/mediadora instigou uma abertura natural das crianças para a literatura, dando início a uma vivência com a arte. Com o passar das leituras, a professora começou a abordar a estória em si, isto é, ao fim da leitura, sempre performática, eram retomados, pela docente, os nomes das personagens. Em outros momentos, mas sempre tendo a leitura como etapa inicial, recorreu-se, em uma abordagem mais voltada para o léxico, às imagens das personagens e das partes que constituem o biscoito.

O recurso em áudio, por sua vez, foi abordado de duas maneiras: a primeira no regrouperment, ou seja, em grupo, quando as crianças ouviam todas juntas o conto e nos ateliêrs, quando as crianças ouviam individualmente, com o auxílio dos fones de ouvidos, nesse momento as mesas eram acompanhadas pela professora ou pela auxiliar que, de posse do livro, mostrava as imagens do conto.

Nos ateliêrs também houve a retomada do conto a partir das imagens. Nessa prática, a fim de instigar a interação e a expressão na língua francesa, foi pedido que os educandos escolhessem as cartas, com as figuras das personagens, e imitassem os sons produzidos pelos animais; enquanto isso, era falado o nome das personagens em francês. Ao fim do ateliêrs, utilizávamos as cartas para brincar de jogo da memória.

Tanto os recursos pedagógicos quanto essa abordagem mais específica da linguagem foram introduzidas naturalmente, e complementavam, a nosso ver, a experiência com o texto, na medida em que, para expressar sua interação com o texto, a criança precisa da língua, das palavras. Isso nos mostra que um texto, uma obra, literária pode ser prazer, formação, informação e fruição e que, tais aspectos, se abordado coerentemente junto aos pequenos, enriquecerão ainda mais a experiência da leitura literária.

Por fim, como última atividade proposta a partir da leitura literária, houve o dia do biscoito, no qual as crianças fizeram seus “petits bonhommes de pain d’épices”. Prática que, podemos afirmar, encantou as crianças, proporcionou a experimentação, a descoberta de sensações e que instigou a criação de laços afetivos e de nexos mnemônicos agradáveis em relação não só a literatura e a língua, como também consigo mesmo, haja vista que as crianças eram estimuladas a produzirem seus próprios biscoitos.

Essa descoberta subjetiva tornou-se nítida ao fim do dia, quando, face aos pais, as crianças entregavam os biscoitos e afirmavam alegres que eles os tinham preparados, contando tudo o que havia se passado e sendo parabenizados pelos pais. Essa experiência, ressaltamos, estimula a descoberta, a autonomia, a interação com os outros. Para a fabricação dos biscoitos, a sala foi dividida em três grupos. Como nos dias anteriores, inicialmente houve a leitura performática do conto e, em seguida, a professora falou para as crianças que iríamos, ressaltando que eles participariam de todas as etapas, preparar os biscoitos e que eles levariam os biscoitos para casa, para os pais. Ressaltamos que toda essa ODR foi desenvolvida em língua francesa e isso não foi obstáculo para a interação e envolvimento das crianças.

Ainda no regrouperment, após a leitura, a professora começou a falar sobre o biscoito, as etapas da receita e os ingredientes necessários, sendo, esses apresentados individualmente. Para cada ingrediente da receita, a professora apresentava seu nome e, em seguida, questionava quem já o conhecia, se já haviam provado e se gostavam. Posteriormente, ela convidava as crianças para experimentar, seja através do cheiro, do tato ou do paladar.

Ao mesmo momento que repetiam o nome, as crianças cheiravam, provavam e expressavam, corporal e linguisticamente, sua reação de aprovação (com o açúcar, o leite, a farinha de trigo e o sal, para alguns) ou de desaprovação (com a noz moscada).

Observamos que, através dessa etapa inicial, a leitura literária já se transfigura em uma experiência sensitiva, lúdica e que enriquece ainda mais a vivência com a arte.

No momento da prática pedagógica, pudemos observar o envolvimento das crianças: os olhinhos brilhavam, algumas estavam sempre dispostas a experimentar, os mais tímidos eram encorajados a interagir, a descobrir. Vemos, portanto, que essa relação com a literatura propicia, como tecemos nas reflexões, a criação de um ambiente sereno, lúdico, seguro, envolvente, que estimula a formação e o desenvolvimento da criança.

Após esse momento, a professora mostrou como os ingredientes formavam a massa. Em seguida foi o momento do ateliê. Divididas em três grupos, as crianças preparavam-na e essa era, por sua vez aberta, cada criança abria um pouco a massa, enquanto os demais ficavam em volta esperando. Com a massa aberta, começamos a cortar os biscoitos, sempre com presença da professora e das auxiliares, as crianças escolhiam a forma e, ensaiavam cortar seus próprios biscoitos; colocando-os na assadeira prontamente. Os biscoitos foram assados na escola e cada criança levou para casa entre 3 e 4 deles.

Enfatizamos que toda essa interação foi desenvolvida em língua francesa, proporcionando, no que tange a aprendizagem de uma LE, um conhecimento, e em alguns casos a apropriação, lexical.

Diante do que relatamos até então, comprovamos que a literatura, sua leitura como experiência é fecunda. Podemos perceber que a curiosidade, a alteridade, o estímulo às descobertas, à experimentação de novas sensações, ao pensar, ao despertar uma tomada de posição, são alguns dos resultados da presença do texto em sala e da vivência com a literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Minha confiança no futuro da literatura  
consiste em saber que há coisas que só  
a literatura com seus meios específicos  
nos pode dar*

Italo Calvino

O desenvolvimento desta pesquisa, as leituras teóricas realizadas, a descoberta de novos autores, a reflexão acerca da literatura e de sua relação com o ensino revelou-se frutífera e inspiradora não só para minha formação acadêmica e profissional, como também para minha formação subjetiva e humana.

Apesar de não ser capaz de datar - nas minhas memórias não sei quando e como comecei - sempre gostei de ler e percebi que minha história com a literatura é também resultado de experiências significativas. A convivência com familiares que sugeriram autores e com professores que estimularam minhas descobertas das e pelas leituras propiciaram, por conseguinte, minha formação literária.

Criei, como sugeriu Petit, meu espaço íntimo, elegi, como fala Calvino, meus clássicos, fui tocada, como também o foi Zumthor, pela leitura performática de um poema, de

vários poemas; e tudo isso, antes mesmo de conhecer as teorias literárias. A literatura, como toda arte, me tornou mais humana, me ensinou a ver os detalhes, a ter um olhar mais próximo, a buscar compreender o Outro.

As histórias lidas deram voz a meus anseios, materializaram sonhos, preencheram vazios, traduziram sentimentos intraduzíveis. Coloquei-me no lugar do Outro, durante a leitura nos tornamos um só e ele passou a habitar em mim: o menino Murilo Mendes, o melancólico Manuel Bandeira, o humano Victor Hugo, a sagaz Elizabete de Jane Austen, entre tantos autores e personagens que poderia citar.

Diante disso, acredito, de fato, que a literatura nos abre a um novo mundo, nos mostra outras possibilidades de ser. Por conseguinte, reiteramos que todas as reflexões aqui tecidas são relevantes e mostram que uma prática pensada, refletida e significativa com a literatura, despertará a vivência com a arte literária.

Isto posto, buscamos, inicialmente, refletir acerca das concepções de Literatura, de sua importância para uma formação subjetiva e crítica e de sua relação com o ensino, haja vista que as noções teóricas adotadas enquanto formadores e educadores embasa tanto a presença ou ausência quanto a prática pedagógica com o texto.

Tentamos durante todo o desenvolvimento da pesquisa atentar para a construção da identidade da literatura, as relações de poder que legitimam esse discurso suas implicações na prática pedagógica. Nesse sentido, percebeu-se que as representações identitárias são, por inúmeras vezes parciais, excludentes e passíveis de questionamento e que, por isso, devem ser questionadas.

A identidade da Literatura como texto superior, inacessível para a maioria deve continuar sendo revista, pois a vivência com a literatura em sala nos mostra que outros fatores como as experiências (de mundo e particular) e uma visão mais crítica da sociedade, entre outros, serão determinantes, mais que o próprio código linguístico, para a construção do sentido.

A ausência da literatura em sala, sobretudo recorrendo a justificativa que as obras literárias são difíceis e inatingíveis para muitos, é insustentável. Enquanto professora de língua estrangeira, advogo que marginalizar a literatura do contexto de aprendizagem apenas pelo aspecto linguístico é podar, do aluno, o universo enriquecedor e plural que descobrimos com a leitura literária.

E, nesse sentido, excluir tudo o que a literatura pode proporcionar, ao pressupor que os outros serão incapazes de significá-la, é ceifar a formação subjetiva, é impedir

que o outro se torne crítico, é reiterar as representações sociais (quase sempre excludentes e voltadas para interesses outros, mas jamais os humanos) que marginalizam, que advogam que a cor da pele ou o local onde nasceram, por exemplo, os torna superiores.

Enquanto formadores e educadores devemos ser estimulados a permitir e a favorecer o acesso da literatura aos educandos, ao proporcionar a leitura de obras literárias, ao transpor e quebrar barreiras. A interação entre o texto e o educando, as reflexões surgidas dessa vivência, as comparações, os questionamentos, a formação de uma postura dialógica, crítica, ativa, humana são aspectos que deve orientar relação com o texto e ser o objetivo primeiro da prática pedagógica com o texto literário.

Analisando as reflexões teóricas acerca dessa relação, percebemos que, mesmo sendo esta temática uma preocupação constante de teóricos, especialistas e professores, infelizmente, ainda há uma distância entre a teoria e prática, a qual é, por sua vez, agravada quando se pensa na realidade do ensino de línguas estrangeiras. Essa distância, a nosso ver, só será encurtada após uma mudança do olhar que tem sobre a literatura e da formação dos futuros educadores, buscando, sobretudo instigar a experiência literária em essência.

Vários são os educadores que, em face dessas reflexões, questionam: Mas como escolher o texto? Como trabalhar literatura em sala? Como superar o aspecto linguístico (no contexto de LE's)? Essas inquietações nos revelam que as reflexões aqui tecidas, as ODR's, devem chegar aos formadores servindo como um ponto inicial, um meio, dentre inúmeros possíveis, de vivenciarmos tudo o que a leitura literária nos proporciona.

Esses questionamentos nos remetem a outra concepção percebida e abordada durante nosso percurso: nos falta, enquanto futuros formadores, uma vivência maior com a literatura, as aulas, em vários momentos, de literatura ainda estão centradas na abordagem crítica e historiográfica, em detrimento da experiência da leitura literária. Tal realidade é acentuada na formação de professores de línguas estrangeiras. Faz-se necessário uma formação mais voltada para a prática pedagógica reflexiva.

Reiteramos que não há uma fórmula pronta e totalmente eficaz, a prática pedagógica de textos literários é subjetiva, um caminho a ser trilhado pelo próprio educador, não há uma literatura mais adequada, a certa, mas sim inúmeras possibilidades. Como formadores, sabemos que nem sempre a experiência do educando com o texto será frutífera, ou seja, haverá leituras que não fluirão: a timidez, a falta de prática do diálogo,

a, possível, ausência, de conhecimento de outras leituras literárias pelos educandos são alguns fatores que podem limitar a interação com o texto. Por essa realidade dialógica, que advogamos que a vivência com a literatura em sala é uma prática reflexiva, uma relação de tentativa, erros e acertos, mas que terá resultados frutíferos.

Dessa forma, mais importante que buscarmos o texto perfeito, é levarmos o primeiro, abrirmos o universo da literatura e, através dessa experiência, percebermos os interesses dos educandos, os gêneros e as temáticas que despertam mais interesses. Podemos, como fala Calvino, partir dos nossos clássicos e incentivar a formação dos clássicos de cada educando.

Ressaltamos que o educador será o mediador, o elo que permitirá a relação entre o educando e o texto literário, sobretudo face ao público escolhido para a pesquisa. Nessa perspectiva, será o educador um dos responsáveis por mostrar a literatura infantil em essência, já que esse terá a liberdade de apresentar as obras que estimulam a fantasia, que instigam a imaginação do próprio leitor, em detrimento de histórias de cunho moralista.

No que tange ao conceito da alteridade, do respeito ao Outro e às diferenças, as reflexões teóricas nos mostraram que, apesar de ser tão urgente, ainda há um percurso a ser percorrido. O respeito deve ser instigado desde tenra idade, as práticas pedagógicas devem buscar a formação dialógica, sensível, humana, que fomentem o respeito e a compreensão. Nas ODR's aqui propostas tivemos como intenção essa sensibilização e a abertura para essa formação dialógica, iniciando essa formação humana.

Face às reflexões tecidas e ao contexto mundial - de diáspora, da fragilidade dos limites geográficos e da crescente globalização e, como resultado, do surgimento ou acentuação de Identidades concebidas como superiores – precisamos ter em mente e sensibilizar os educandos para as diferenças, já que faz-se necessário conviver com essas. As diferenças existem, precisam ser compreendidas e respeitadas.

Na pesquisa, abordamos o conceito de alteridade e da abertura ao Outro e isso pode resultar no questionamento acerca da abstração dessa noção. Seriam essas discussões muito complexas para as crianças? Sim, é uma noção abstrata, uma reflexão abstrata, para os pequenos e, por isso, o que se buscou, nas proposições de leitura, foi a prática e não a reflexão, a sensibilização, o início de um convívio com as diferenças, com o Outro, com o plural.

Para tanto, procuramos textos literários que abordassem outras culturas, que narrassem outras realidades, revelando para os pequenos educandos um novo mundo. Nosso objetivo primeiro foi a experiência da leitura literária, a fantasia, a imaginação, o encantamento que a leitura dramática proporciona, mas que por ser a literatura construída pela linguagem permite, também, a relação com a nova língua.

As ODR's aqui propostas, como já falado na Introdução, são sugestões, exemplos de textos e de prática pedagógica que buscam a experiência literária em essência. E como sugestões, as ODR's devem ser passíveis de adequação, ajustando-as a nossa realidade -o contexto de ensino- haja visto que esse é um aspecto determinante para uma prática de leitura literária significativa.

Ao fim da pesquisa, percebemos que a fruição literária ultrapassa a prática pedagógica tradicional, ou seja, ela revela-se mais significativa que as questões de interpretação, com a descrição analítica do personagem, ou da cor da blusa que o protagonista usava em tal capítulo. Será a experimentação das sensações e o traduzir o efeito, subjetivo, originado por essa vivência que buscamos com as ODR's.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa algumas dificuldades foram encontradas, porém a mais considerável, a nosso ver, foi a não aplicação das propostas, já que o ensino de francês para criança se restringe a escola francesa. Sabíamos disso, e por isso a pesquisa -desde seu início- se propunha a elaboração de ODR's, então nosso objetivo foi atingido.

Temos, como perspectivas futuras, aprofundar as reflexões aqui iniciadas, as discussões e as ODR's, buscando vivenciá-las na prática pedagógica. Pesquisaremos outros contos, outros gêneros literários, outras possibilidades de leitura que permitam a experiência da leitura literária. À vista disso, o término da pesquisa é apenas o fim de um ciclo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMORIN, M.C.S. NAVARRO, E.C. *A afetividade na educação infantil. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar* (2012), nº 7, p. 1-7.  
Disponível em <http://revista.univar.edu.br/ISSN> 1984-431-x. Acessado em outubro, 2016.
- BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Da escuta do texto à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA, J. A. *Literatura nunca é apenas literatura. Depoimento apresentado no Seminário Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita, a imagem*.
- BARTHES, R. *Leçon*. France: Seuil, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELMONT, N. *Poétique du conte: essai sur le conte de tradition orale*. France: Éditions Gallimard, 1999.
- BERGSON, H.. *Matéria e Memória*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- BLANCHOT, M. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORDINI, M. G. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986, (Princípios, 97).
- BOSI, E.. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 10ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras: 2007.

\_\_\_\_\_ *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras: 2015

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHIAPPINI, L. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CUQ, J.-P. (org.) *Dictionnaire de didactique du français*. Langue étrangère et seconde. Paris : CLÉ International, 2003.

DARTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DIDI- HUBERMAN, G. *Que emoção! Que emoção?*. Tradução Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERREIRA, A. B. H.. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 465.

GOMES, A. C. L.; VAIANO, B. C.; SANTOS, C. A. A.; CAPUTTI, F. B.; DARRÓZ, L. A.; SILVA, L. P. P.; RIBEIRO, L. C. G.; PEINADO, M. R. S. S.; SALOMÃO, M. C. S.; MENDONÇA, N. P.; ARAÚJO, R. C.; VIEIRA, R. A. *Atividades lúdicas: distração ou promoção do desenvolvimento cognitivo e afetivo?* Disponível em: Acesso em: 27 de outubro de 2016.

HAGEGE, C. *L'enfant aux deux langues*. PUF. 4e. Ed Paris, 2006

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HILÁRIO, R.N.; PAULA, L.; BUENO, R.G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. DEL RÉ, A.; PAULA, L; MENDONÇA, M.C. (orgs). São Paulo: Contexto, 2014.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida et alli. *No fim do século: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco 1994.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor*. In: Mesa Redonda do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, Mesa redonda, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso: outubro. 2016.

LÉVINAS, E. *Entre nós : ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto (coord.), Evaldo Antônio Kuiava, José Nedel, Luiza Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizolli. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORLAT, Jean-Marcel. *Quels enjeux pour le monde de demain*. In *L'enseignement précoce des langues étrangères*, 2008.

MOSQUEIRA, J.J. M.; STOBBAUS, C.D. *Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação*. Educação Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr. 2006.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: Refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores*. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, p. 15-34.

SANTIAGO, S. Profissão de fé. Texto Publicado - na Enciclopédia do Centro Cultural Itaú, [www.centroculturalitau.com.br](http://www.centroculturalitau.com.br)  
Atualizado em 02/08/2007.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YUNES, E. *Pelo Avesso: a leitura e o leitor*. Letras, Curitiba, n.44, p. 185-196, 1995. Editora da UFPR.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.--